Quelle transmission de valeurs dans la formation professionnelle initiale ?



Rapport de recherche réalisé par le Centre Henri Aigueperse

Gilles Leluc
Denis Adam

Étude menée pour

Agence d'objectifs

Janvier 2024

Sommaire

Introduction - Formation professionnelle initiale et transmissions des valeurs

1e partie - Former des travailleurs.ses : des valeurs professionnelles ?

2e partie - Former l'individu : des valeurs individuelles et émancipatrices ?

3e partie - Former la et le citoyen.ne : des valeurs collectives et républicaines ?

Conclusion -Transmission des valeurs et hiérarchisation sociale

Pour aller plus loin - bibliographie et annexes

Introduction



Formation professionnelle initiale et transmission des valeurs

Introduction

En France aujourd'hui, un.e jeune qui souhaite (ou doit[1]) suivre une préparation à son futur métier a deux voies possibles :

- celle proposée par l'Éducation nationale, principalement avec les lycées professionnels, intitulés dorénavant par l'acronyme LP ;
- celle conduite par les chambres consulaires et les branches professionnelles, essentiellement sur le mode de l'apprentissage dans des CFA.

Au-delà des différences structurelles et organisationnelles de ces deux parcours de formation professionnelle initiale, nous souhaitons interroger dans cette étude plus globalement, par rapport à la transmission des valeurs, la question de la formation, de l'Éducation qui est proposée dans ces deux approches et, pour ce faire, analyser comment elles se situent l'une et l'autre. Interroger ce rapport nécessite de mettre en évidence les proximités et les différences, mais aussi définir ce qui peut être entendu, voire attendu, avec la notion de valeurs. Nous nous poserons les questions suivantes : la formation professionnelle initiale transmet-elle des valeurs ? Sont-elles différentes entre lycée professionnel, apprentissage et lycée général ? Si oui, comment expliquer ces différences ?

Des approches spécifiques

Dans son approche sociologique de « *l'enseignement professionnel entre promotion et relégation* »[2], Laure Minassian met en évidence que « *l'étude des formes scolaires et des cadres culturels, sociaux et économiques, dans lesquels s'insère l'enseignement professionnel* [...est] *l'occasion de faire apparaître des modes de faire assez contrastés* ». Elle émet « *l'hypothèse que ces modes de faire sont aussi liés à l'histoire de ces enseignements* [...]. *D'abord CET au cours des années 60, puis LEP en 1975, puis LP en 1985, les lycées professionnels sont intégrés dans le système éducatif avec la massification. À l'inverse, les centres d'apprentis ont connu une autonomie*

1 Nous reviendrons sur la question de l'orientation choisie ou subie

2 Laure Minassian, L'enseignement professionnel entre promotion et relégation Une approche sociologique, L'Harmattan, 2021

plus longue et ont été plus en marge, car ils étaient dédiés à l'enseignement du premier diplôme professionnel : le CAP, un diplôme tout premièrement dévolu aux futurs ouvriers qualifiés et directement en lien avec l'emploi ». La chercheuse en déduit que les centres d'apprentis ancrés dans une "*culture des métiers*" développent « *une forme scolaire plutôt pratico-scolaire en cohérence avec une certaine culture ouvrière* », alors que davantage « *scolaro-centré* », le lycée professionnel se reconnaît dans une « *forme appelée scolaro-technique* [qui] *relève d'une pédagogie davantage centrée sur les sciences appliquées ».* Pour autant, Laure Minassian note que le lycée professionnel, poreux à la sphère du travail qu'il enseigne, n'intègre pas complètement la forme scolaire « *classique* ». Ainsi donc s'il faut distinguer entre la formation professionnelle initiale en apprentissage et l'enseignement professionnel en lycée, il convient également de prendre en compte les différences entre les enseignements du lycée professionnel et ceux du lycée général. Un écart qui se situe certes dans l'approche de la dimension professionnalisante des formations, mais également, et nous en faisons l'hypothèse, dans la transmission de valeurs.

Que comprendre par "*valeurs*" ?

« *La valeur n'est pas une vérité, la vérité n'est pas une valeur mais les deux existent séparément. Il y a d'un côté ce qui relève de la connaissance, de la vérité : deux et deux font quatre, la terre tourne autour du soleil ; de l'autre, ce qui relève de la valeur, de la morale, c'est-à-dire de jugements individuels.* »

André Comte-Sponville, 1994.

S'appuyant sur la définition qu'en donne le philosophe David Hume, Nadia Péoc'h et Christine Ceaux[3] situent les valeurs dans une bipolaire entre ce qui est (le "*is*") et ce qui devrait être (le "*ought*"), « *entre l'existant et l'idéal* ». Les auteurs précisent que « *dans le champ de la sociologie et de la psychologie, les valeurs constituent un ensemble cohérent, hiérarchisé* » et qu'elles « *représentent des façons d'être et d'agir qu'un individu ou qu'un groupe reconnaît comme idéales et qui rendent estimables et désirables les êtres ou les conduites auxquelles elles sont attribuées* ». Ainsi, elles peuvent fixer « *des buts et des idéaux* » qui orientent l'action et permettent « *de se construire une éthique personnelle* ». Dans cette approche personnelle, la référence aux travaux de Schwartz (1992, 2006) fait émerger « *dix valeurs de référence, à la fois différentes en termes de motivations mais complémentaires dans leurs dynamiques* [...qui] *se déclinent ainsi : stimulation,*

3 Péoc'h, Nadia, et Christine Ceaux. « Les valeurs professionnelles, une composante de la stratégie d'implication organisationnelle des professionnels de santé... L'apport compréhensif d'une recherche décisionnelle menée au CHU de Toulouse », Recherche en soins infirmiers, vol. 108, no. 1, 2012, pp. 53-66.

hédonisme, réussite, pouvoir, sécurité, tradition, conformité, bienveillance, universalisme et autonomie ». Ces valeurs se combinent ensemble pour façonner également une éthique (ou morale) collective. Pan Wei[4] définit et analyse ces valeurs sociales et propose une mise en interrogation « *des fonctions respectives qu'elles occupent dans la société* ».

Transmission des valeurs par l'École

« *L'école instruit et éclaire, apprend à penser et à raisonner, en intégrant le savoir. Elle transmet des valeurs en délimitant celles liées au vivre ensemble : le respect, la justice, la liberté, la tolérance, la dignité de la personne* » explique Eirick Prairat en réponse à la question d'un journaliste sur « *À quoi sert l'École ?* »[5] Jean-Paul Delahaye va plus loin en affirmant que « *L'école de la République a toujours eu pour mission de faire partager à la jeunesse les valeurs de la République, mission essentielle pour permettre le vivre ensemble. La République pourrait-elle d'ailleurs exister si l'école ne formait pas des républicains ? C'est pourquoi d'ailleurs cette transmission des valeurs n'est pas une option, c'est une obligation, justement parce que notre République n'est pas autre chose qu'une communauté de valeurs »*[6].

Mission essentielle et obligatoire donc de l'École que cette transmission des valeurs, même si plusieurs auteurs dont Alain Beitone et Estelle Hemdane[7], peuvent interroger de quelles valeurs il s'agit ? L'approche de Jean-Paul Delahaye rejoint celle de Fabre pour qui l'éducation est d'abord « *la transmission des valeurs affectives et sociales* » (Fabre, 1994 p.41), que citent Lucie Roger et Philippe Maubant[8]. Les deux auteurs rappellent la distinction à faire entre formation, instruction et éducation et inscrivent l'École dans un « *processus d'oscillation (Houssaye, 1987) entre trois visées de la transmission* ». La première ambitieuse, « *propose de rassembler dans un même processus et dans une même institution la transmission de trois dimensions constitutives de la construction d'un être social : la dimension sociale, la dimension affective et la dimension cognitive […]. La seconde visée de l'école, la centration sur les savoirs à transmettre, voire à instruire, donne au Savoir une dimension de vérité indiscutable et inaliénable, et dont l'École garantit la double efficacité, celle de*

4 Wei, Pan. « Les valeurs fondatrices des sociétés contemporaines », Diogène, vol. 221, no. 1, 2008, pp. 73-99.
5 https://www.estrepublicain.fr/education/2019/04/26/et-si-l-ecole-servait-d-abord-a-transmettre-des-valeurs
6 Jean-Paul Delahaye, « La transmission des valeurs républicaines aujourd'hui à l'école : entre difficultés et nécessité » in Pour un enseignement laïquede la morale, Editions Privat 2014,pp 95-108
7« École, savoirs et valeurs : une tentative d'éclaircissement », Éducation et socialisation [En ligne], 48 | 2018, mis en ligne le 01 juin 2018, consulté le 13 avril 2021. URL : http://journals.openedition.org/edso/3015 ; DOI : https://doi.org/10.4000/edso.3015
8 Roger, Lucie, et Philippe Maubant. « La transmission de l'informel dans les formations professionnelles : l'impensé de l'apprendre », Travail et Apprentissages, vol. 14, no. 2, 2014, pp. 67-85.

rendre libre l'élève, au seuil des richesses offertes par le progrès scientifique et technique. La troisième visée de l'école est celle de l'insertion sociale et professionnelle. Elle peut accompagner le processus de promotion sociale et professionnelle reposant souvent sur le principe de la méritocratie individuelle ».

Il va de soi qu'à chacune de ces trois visées correspondent des valeurs différentes ou tout au moins spécifiques. En appelant les citoyen.nes à "*faire société*", la République confie à son École une visée socialisatrice de l'Éducation, défendue par Durkheim (1893). Il s'agit au-delà d'une fonction de socialisation (Charlot, 1987) de construire à la fois les conditions du "*vivre ensemble*" (dont la laïcité est un des ferments), celles de la participation à la gestion de la chose publique (la *res publica*) et celles d'une implication dans la construction de la société à venir. « *La dimension cognitive, quant à elle, laisse place à la conception d'une école chargée de transmettre des connaissances, pensée comme un instrument de transmission culturelle et scientifique, à finalité patrimoniale* »[9].

Des valeurs professionnelles

Une formation professionnelle est-elle porteuse de valeurs ?

Cette question entraîne plusieurs autres interrogations. En dehors des valeurs sociales déjà évoquées, quelles sont les valeurs sociétales à transmettre dans un apprentissage professionnel ? Y a-t-il des valeurs professionnelles propres aux métiers ? À tous ? Spécifiques pour chacun ?

Quelles valeurs sont incarnées dans les actes professionnels ? D'où viennent ces valeurs qui explicitent au quotidien nos gestes professionnels et qui témoignent de leur qualité ? Comment les concilier au sein d'une entreprise, alors qu'elles relèvent d'univers différents, de logiques dialogiques, contradictoires et/ou complémentaires ? Quels impacts ont-elles sur l'implication organisationnelle des professionnels ?

Nadia Péoc'h et Christine Ceaux[10] dont nous nous inspirons pour reprendre leur questionnement au-delà du domaine hospitalier, affirment que « f*ormaliser en les rendant visibles et explicites* [ces

9 Ibidem
10 Article déjà cité

valeurs], *c'est affirmer notre politique de promotion de la bientraitance comme un objectif stratégique prioritaire en tant qu'axe de progrès et d'amélioration des pratiques professionnelles* ».
Elles inscrivent leur recherche dans la référence à la psychologie du travail dans laquelle :

> *- « les valeurs désignent des principes de vie relatifs aux finalités d'existence et aux manières d'agir socialement désirables (Rokeach, 1973) ; (Schwartz, 1992, 2006), Pour ces auteurs, les valeurs sont des croyances liées aux affects et aux sentiments ;*
> *- les valeurs font référence à des espoirs individuels. Elles sont liées non seulement au concept d'intériorité du sujet (son histoire, ses croyances, ses représentations) mais aussi à une dimension sociale en tant que produit du fait social comme les relations interpersonnelles, les appartenances sociales ; la position sociale (le statut, le rôle) ;*
> *- les valeurs transcendent les actions et les situations spécifiques. Elles sont liées de façon cohérente aux choix et aux actions des personnes dans un contexte socioprofessionnel en fonction des situations, des paramètres de l'environnement.*

Elles font également appel aux « *valeurs collectives qui participent des attachements imaginaires et qui permettent une dynamique identitaire de ce qui relève des valeurs singulières qui révèlent le sentiment intime et qui assurent au sujet une clôture identitaire (Vial, 2005). Ou pour le dire plus simplement : la vie intérieure du sujet, son* "jardin intime" ».

Dans le domaine professionnel vont ainsi coexister des valeurs sociales et collectives, des valeurs individuelles porteuses d'estime de soi, d'accomplissement, de pouvoir, d'intimité, d'attachement… mais également des valeurs liées à la connaissance du métier, à la manière de le réaliser, à la valeur qui lui est attribuée. Ces différentes dimensions sont-elles présentes et comment dans la formation professionnelle ? Comment sont-elles transmises par le lycée professionnel ou par les centres d'apprentis ? C'est cette analyse que vise la recherche conduite par le Centre Henri Aigueperse – UNSA Éducation.

Les deux voies de la formation professionnelle initiale : le passage par l'histoire

Comme l'interroge Stéphane Lembré[11] dans l'introduction à son Histoire de l'enseignement technique, *« les critiques du système scolaire français et de son inclination trop abstraite sont monnaie courante. Alors que le besoin d'une main-d'œuvre formée se ferait chaque jour sentir face à l'impératif de la croissance économique et à la menace du chômage, pourquoi s'obstiner à dispenser des savoirs généraux jugés peu utiles au-delà des savoirs fondamentaux ? Cette idée commune en rencontre d'autres, comme le bien-fondé de l'orientation précoce vers les filières*

11 Lembré, Stéphane. « Introduction », Stéphane Lembré éd., Histoire de l'enseignement technique. La Découverte, 2016, pp. 3-10.

professionnelles d'adolescents en difficulté dans l'institution scolaire. Le système éducatif français cherche, depuis le XIX^e^ siècle, à assurer à chaque citoyen l'acquisition des connaissances indispensables à l'exercice de ses droits et à la compréhension de ses devoirs, mais la place de l'enseignement technique a longtemps été incertaine : pour certains, la solution résiderait, comme le regain d'intérêt récent pour l'apprentissage en entreprise et la formation en alternance le suggérerait, dans une place moins grande donnée à l'institution scolaire. L'école peut-elle, doit-elle être le lieu de la formation aux métiers ? »

Cette question se double d'une autre, complémentaire. Si l'école a une place, sa place dans l'acquisition des apprentissages liés aux métiers, qu'est-ce qui la distingue d'autres filières ou cursus de formation professionnelle ? En d'autres termes, s'il en est une, quelle est la particularité de l'enseignement scolaire dans ce domaine ?

C'est également sous la forme interrogative que Fabienne Maillard[12] envisage à la fois de répondre et de questionner cette spécificité en écrivant : « *Si la création d'un enseignement dédié aux futurs ouvriers et employés a pu se prévaloir d'ambitions humanistes et démocratiques, que sont devenues ces ambitions ?* », avant de dresser les grandes étapes de l'histoire de l'enseignement professionnel.

L'origine de l'enseignement professionnel en France est à situer à la fin du XIXe siècle et est, en effet, à référer à une triple dimension. S'il s'agit « *de former des ouvriers capables d'accompagner les évolutions de l'industrie en plein essor* », il convient également de leur permettre « *d'échapper à la subordination patronale mais également à même de maintenir en place la jeune République, encore menacée par les nostalgiques de l'empire et de la royauté* ». Les Républicains réformateurs qui initient un tel enseignement dont le diplôme phare sera, à partir de 1919, le CAP (certificat d'aptitude professionnelle) envisagent « *une formation méthodique et complète, qui façonne dans le même temps des individus, des citoyens et des travailleurs (BRUCY, 1998)* »[13].

Le CAP doit tout d'abord s'imposer à un univers à un monde patronal qui n'en veut pas et s'en méfie. Il n'obtient son existence qu'à un accord gouvernemental avec les puissants patrons de la métallurgie contre les artisans qui continueront à lui préférer « *l'examen de fin d'apprentissage artisanal (EFAA) jusqu'en 1960 (Suteau,2012)* ». À vrai dire, les ouvriers eux-mêmes seront

12 Maillard, F.; O ensino profissional na França: uma história de ressaltos rumo a um futuro incerto. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 1, n. 22, p. 1 – 14, e13763, mar. 2022. ISSN 2447-1801

13 Ce sont ces trois approches - inversées - qui guideront le plan de notre étude.

également hostiles dans un premier temps à voir la formation professionnelle confiées « *à une République* "bourgeoise". *La formation, qu'elle soit initiale ou continue, est selon eux l'affaire des travailleurs et pas celle des patrons ou de l'État* (Brucy, 1998) ».

Pour autant, comme le précise Fabienne Maillard :

> « *Peu à peu, le CAP se fait une place dans le monde du travail, jusqu'à devenir un symbole de la qualification ouvrière et employée. Même s'il est réservé aux enfants des classes populaires et des petites classes moyennes, c'est un diplôme plutôt élitiste, qui exige un certain niveau scolaire en plus de savoir-faire complexes.*
> *Jusqu'en 1959, l'enseignement professionnel constitue une filière autonome, placée sous la tutelle de la Direction de l'enseignement technique au sein du ministère de l'Éducation nationale. Il forme des jeunes orientés très tôt mais leur ouvre les portes d'une certaine ascension sociale, à une époque où les diplômes sont peu répandus et où manque la main d'œuvre qualifiée. Qu'ils soient dotés d'un CAP ou qu'ils aient seulement suivi la formation jusqu'à son terme, les sortants de l'enseignement professionnel s'insèrent dans des conditions très favorables.*
> *La politique de reconstruction de la France menée après la Seconde Guerre mondiale et l'émergence de nouveaux secteurs d'activité comme de nouveaux emplois jouent un rôle déterminant dans cette valorisation de l'enseignement professionnel. Sans représenter un « âge d'or » ni favoriser une forme de mise à parité entre les différents ordres d'enseignement (BRUCY, 2012), cette période fait néanmoins du CAP le premier diplôme possédé par les sortants du système éducatif, un diplôme reconnu par les employeurs et qui offre des perspectives de carrière* ».

Afin de répondre aux impératifs de développement économique, la démocratisation de l'enseignement secondaire devient un objectif réellement poursuivi en France à partir de 1959. Pour l'enseignement professionnel, il se traduit par la création en 1966 d'un nouveau diplôme destiné à remplacer, voire à reléguer le CAP à l'apprentissage en entreprise et à la formation des adultes. Le brevet d'études professionnelles (BEP), préparé en deux ans après la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, plus polyvalent, se veut « *plus attractif et d'un meilleur niveau scolaire que le CAP* », qui apparaît « *attaché à des métiers, à des gestes traditionnels et à des patrimoines de savoir-faire* ».

Cohabitent alors deux diplômes, deux filières de formation au sein d'un enseignement professionnel dorénavant intégré à l'Éducation nationale dont les différences sont peu visibles tant dans les apprentissages délivrés que dans les catégories d'emploi auxquelles ils permettent d'accéder. C'est au début des années 1980, sous l'effet d'un important changement politique que

« *les relations entre les deux diplômes et leurs positions dans le système éducatif changent* ». En effet, le gouvernement socialiste en 1981, porte « *une nouvelle politique éducative, destinée à élever le niveau d'éducation de la population française et le niveau de qualification de la main d'œuvre* ». Elle conduit, dans l'enseignement professionnel, à la création en 1985 du bac pro. Paradoxalement, alors que dans les années 1990 la progression du bac pro et du BEP « *se poursuit à un rythme rapide, parallèlement au déclin du CAP* », une nouvelle réforme afin de revivifier ce dernier dans les lycées professionnels et le passage en 2007 de quatre à trois ans du bac pro, c'est finalement le cursus de formation au BEP qui est supprimé, demeurant certes un "*diplôme intermédiaire*", mais sans *curriculum* spécifique.

Parallèlement aux lycées professionnels de l'Éducation nationale, dont certains regroupant un ensemble de formations à des métiers dans un même domaine possèdent l'appellation de lycées des métiers, il existe douze lycées maritimes sous l'autorité du ministère chargé de la mer ainsi qu'un réseau de lycées agricoles dépendant du ministère en charge de l'agriculture.

La formation en apprentissage[14]

En parallèle de l'enseignement professionnel, la formation initiale à un métier peut également se faire par la voie de l'apprentissage qui se distingue de la forme scolaire par le fait que l'apprenti signe un contrat de travail avec un patron et que la formation alterne entre temps en entreprise et temps en centre de formation d'apprenti (CFA).
Si nous avons choisi de distinguer ici les constructions historiques des deux modes de formation pour des raisons de lisibilité, il convient de rappeler qu'elles se sont structurées de manière concomitante.

Si jusqu'à la Révolution, l'apprentissage d'un métier est assuré essentiellement par les corporations, leur abolition en 1791 par la loi Le Chapelier conduit à une rupture entre l'enseignement technique et la production en France à la différence d'autre pays européens.

14 Nous empruntons pour cette présentation et en particulier sa partie historique à l'article « Histoire de l'apprentissage », de Patrick GUES, 2009 https://patrickgues.wordpress.com/2010/10/01/histoire-de-lapprentissage-en-france/

Il faudra attendre 1851 pour qu'une première loi tente d'organiser quelques règles relatives à l'apprentissage. Mais le premier texte conséquent sur le sujet est la loi "Astier" du 4 juillet 1919.
Avec la création en 1925 des Chambres de métiers et de la taxe d'apprentissage, une structuration et un financement permettent le développement des formations technologiques et professionnelles. Il est renforcé par la loi Walter et Paulin promulguée le 10 mars 1937 « *qui donne aux Chambres de métiers un rôle fondamental dans l'organisation de l'apprentissage artisanal. Celui-ci se structure alors : contrat, obligation de suivre un cours professionnel, examen de fin de formation…* »
Les Centres de formation d'apprentis *(*CFA*)* sont créés, eux, en 1966. Mais entre les années 1960 et 1970 le nombre d'apprentis décline, passant de 350 000 à moins de 250 000, baisse causée à la fois par la désaffection des filières artisanales et l'obligation scolaire portée à 16 ans.
La décentralisation voulue par le gouvernement socialiste donne dans la loi de 1983 la compétence en matière d'apprentissage aux Régions. Celles-ci vont s'y investir tant dans le choix des formations que dans leur financement.
En 1986, quinze organisations d'origine très diverses (l'Assemblée permanente des Chambres de commerce et d'industrie, l'Assemblée permanente des Chambres de métiers, l'Association ouvrière des Compagnons du devoir du tour de France, la Confédération générale de la petite et moyenne entreprise, le Conseil national du patronat français, la Fédération nationale du bâtiment, l'Union nationale des maisons familiales rurales…) définissent l'apprentissage dans un document intitulé "*Pour une filière de formation professionnelle organisée dans le cadre de l'apprentissage*" comme *« un véritable système de formation professionnelle à temps plein associant deux lieux de formation : l'entreprise et le centre de formation d'apprentis. Il réunit autour d'un projet éducatif commun tous les acteurs concernés : jeunes, familles, entreprises, centres de formation, organisations professionnelles, compagnies consulaires, Régions, Etat* et rajoutent *l'apprentissage permet d'acquérir une formation générale et professionnelle sanctionnée par un diplôme de l'enseignement technologique et s'appuyant sur la pédagogie de l'alternance ».*

L'âge d'entrée en apprentissage est prolongé jusqu'à 25 ans en 1986, mais c'est surtout en juillet 1987 avec la loi Séguin, qui ouvre l'accès par cette voie à l'ensemble des diplômes et titres homologués de la voie professionnelle et technologique, du CAP à l'ingénieur que l'apprentissage devient un système de formation à part entière. La loi Aubry de 1992 renforce cette dimension en améliorant la situation des apprentis, en accroissant le rôle des partenaires sociaux, notamment dans les branches professionnelles, et en ouvrant l'apprentissage aux services publics.

À partir de 1993, le nombre des apprentis commence à remonter. **«** *La loi quinquennale n° 93-1313 du 20 décembre 1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle* ***(****Michel Giraud) donne la possibilité d'ouvrir des sections d'apprentissage dans tous les établissements scolaires, augmente les aides aux entreprises et institue un* Plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes *(*PRDF*)* ».

Dans le début des années 2000, de nombreux textes législatifs ont vocation à développer la voie de l'apprentissage considérée comme "*la solution*" à l'adéquation entre la formation et les besoins des entreprises. Ils donnent également davantage de responsabilités dans ce domaine aux régions. Un accord-cadre national pour le développement de l'apprentissage est signé en 2005 avec une vingtaine de branches professionnelles, les réseaux consulaires et les organismes gestionnaires de Centres de formation d'apprentis. La même année, une charte de l'apprentissage est élaborée.
Ainsi, Patrick GUES écrivait en 2009 :

> « *Cette organisation progressive de l'apprentissage, une dizaine de lois en quarante ans, lui a permis d'améliorer son image, de redorer son blason, de se moderniser, de trouver un souffle nouveau. Il se transforme en quantité mais aussi en qualité. Il ne concerne plus seulement des jeunes inscrits en CAP mais touche aussi l'enseignement supérieur. Les jeunes entrent de moins en moins dans l'apprentissage par défaut. Les apprentis CAP et BEP qui étaient largement majoritaires laissent la place à davantage d'apprentis en baccalauréat et dans le supérieur. Le pourcentage d'apprentis âgés de vingt ans et plus est maintenant plus important que les apprentis âgés de 16 ans. Même si les filières traditionnelles de l'apprentissage (artisanat, restauration, mécanique, bâtiment, coiffure…) restent importantes, de nouvelles branches découvrent ce statut et la part des entreprises de plus de 10 salariés accueillant des apprentis augmentent* ».

Durant le premier quinquennat d'Emmanuel Macron, la formation professionnelle initiale a été inscrite parmi les priorités des gouvernements successifs et des ministères concernés. Si Jean-Michel Blanquer en tant que ministre de l'Éducation nationale a initié une nouvelle réforme de l'enseignement professionnel qui n'a pas encore vu le jour, la loi « *pour la liberté de choisir son avenir professionnel* » datée du 6 septembre 2018, portée par Muriel Pénicaud, « *consacre un chapitre entier à la formation en alternance. Elle y met l'accent sur l'apprentissage, auquel elle entend donner un nouveau souffle en modifiant en profondeur son financement et sa gouvernance* », comme le précise Jean-Louis Dayan dans un article sur le site Metis[15].

15 Jean-Louis Dayan « *La formation professionnelle initiale en France : deux systèmes, deux réformes et toujours un problème* », article du 24 septembre 2018 sur le site Metis ; https://www.metiseurope.eu/2018/09/24/la-formation-professionnelle-initiale-en-france-deux-systmes-deux-rformes-et-toujours-un-problme/

Dans son analyse de ces deux réformes, il met en avant plusieurs spécificités françaises quant à l'insertion professionnelle sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement. Il ajoute :

> « *Une autre particularité de notre pays tient à la relation problématique qu'y entretiennent de longue date l'école et l'entreprise, la formation et l'emploi. La transition entre formation initiale et vie professionnelle n'a cessé au cours des quarante dernières d'être réaménagée au nom de la lutte contre le chômage des jeunes, sans que soit semble-t-il trouvé un équilibre en phase avec les transformations de l'économie, du travail et de la société. L'apprentissage en offre une bonne illustration : voilà tout près de 100 ans (la loi Astier date de 1919) qu'il bénéficie d'un cadre légal, 40 ans qu'il a été annexé à la panoplie des aides à l'emploi et fait l'objet de réformes récurrentes pour en diffuser l'usage au-delà de ses utilisateurs traditionnels (artisanat, commerce, coiffure, réparation auto…). Pour autant, le saut quantitatif attendu ne s'est pas produit là où il aurait été le plus utile, c'est-à-dire aux premiers niveaux de qualification (CAP, BEP, Bac Pro). Pire, lorsque dans les années 1980 patronat et syndicats se sont accordés pour développer à leur tour la formation en alternance, loin de s'appuyer sur l'apprentissage ils l'ont contourné en créant leurs propres contrats d'alternance (dits aujourd'hui « contrats de professionnalisation ») assortis d'un financement et d'une régulation à leur main ».*

Il dresse le constat que malgré le grand nombre de réformes tant dans l'enseignement professionnel que dans la formation en apprentissage, celles-ci n'ont pas permis de réduire « *la frontière institutionnelle qui sépare les deux voies, chacune évoluant selon ses propres logiques, contraintes et dynamiques de part et d'autre d'une ligne rouge qui fait figure de tabou* ».

C'est donc dans ce contexte que s'inscrit l'étude menée par le Centre Henri Aigueperse. Reposant sur des entretiens, sur l'étude de la littérature existante et sur l'expertise syndicale de l'UNSA, elle vise à interroger cette dualité de voie de formation professionnelle initiale au travers de la question de la transmission des valeurs. L'approche est proposée en trois thématiques reprenant les missions de la formation telles que rappelée par Brucy (1998 déjà cité) : celle des individus, des citoyens et des travailleurs, mais en modifiant leur ordre : la première question relève de la transmission des valeurs professionnelles (partie 1), vient ensuite celle de la construction des valeurs humaines (partie 2), enfin sera questionnée l'acquisition d'une démarche citoyenne (partie 3).

Première partie



Former des travailleurs.ses : des valeurs professionnelles ?

Recherche - Formation Histoire sociale
CENTRE HENRI AIGUEPERSE

Pour l'INSEE[16], *« la formation professionnelle est un processus d'acquisition de connaissances et de compétences requises dans des métiers spécifiques ou plus largement sur le marché de l'emploi.*

Ce processus peut intervenir en cours de formation initiale (par exemple apprentissage, lycée professionnel…) ou de formation continue ».

Cette étude s'inscrit dans le cadre de la dimension initiale. Wikipédia précise que celle-ci « *est la première formation obtenue au terme d'un cycle d'étude. Elle s'oppose à la formation continue. La formation initiale est donc dans la continuité ininterrompue d'une scolarité* [17]».

De ces deux définitions, on en déduit donc que la formation professionnelle initiale qu'elle soit délivrée par "*l'école*" ou par "*l'apprentissage*", quel que soit le statut du centre de formation, scolaire ou non, a pour vocation l'apprentissage d'un métier et l'insertion professionnelle. Et que cette entrée dans la vie active est censée se produire rapidement après l'obtention du diplôme préparé, ce qui la distingue d'une formation plus générale débouchant sur des études supérieures longues.

L'acquisition d'un métier renvoie aux caractéristiques qui le définissent. Guy le Boterf, en 2000[18], en identifiait quatre, citées traditionnellement :

- un corpus de savoirs et de savoir-faire essentiellement techniques ;
- un ensemble de règles morales spécifiques à la communauté d'appartenance ;
- une identité, permettant de se définir socialement ;
- une perspective d'approfondir ses savoirs et ses savoir-faire par l'expérience accumulée (apprentissage via la pratique et l'expérience ou « *learning by doing* »).

Au-delà d'un ensemble de "*gestes techniques*", la formation professionnelle initiale tend donc également à faire acquérir « *des règles morales* » que l'on pourrait traduire par "*des valeurs*" constitutives de l'identité et de l'exercice d'un métier ou d'un ensemble de métiers. Il s'agit à la fois de la qualité du produit ou du service réalisé mais également de normes dont sa réalisation relève,

16 https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c2144
17 https://fr.wikipedia.org/wiki/Formation_initiale
18 https://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9tier_(activit%C3%A9)#cite_ref-:0_2-4

normes établies par la profession et s'imposant à chacun de ses membres : une sorte de "*déontologie professionnelle*".

La vice-présidente d'un CFA de branche[19] précise lors de nos entretiens que pour les métiers du bâtiment, cette acquisition de « *la base du métier* » se fait au niveau du CAP et du BP (brevet professionnel). La spécialisation vient ensuite, à d'autres niveaux de qualification complémentaire :

> « *Pour la profession en tout cas, on privilégie encore le CAP et le BP parce qu'on estime que c'est nécessaire pour avoir le socle de base, l'acquisition des gestes et des techniques, de tous les savoir-faire du métier. Après, on peut aller vers des titres professionnels pour se spécialiser, se former aux technicités de nouveaux métiers et à leur évolution ; pour pouvoir passer d'un secteur à un autre, il y a certaines spécificités à avoir. Et puis il y a les envies aussi des apprentis. Certains souhaitent se spécialiser* ».

Elle précise d'ailleurs qu'avec la dernière réforme de l'apprentissage et l'arrivée d'apprentis plus vieux, ayant un parcours préalable plus long et plus diversifié, il n'est pas possible de revenir de la même manière sur l'apprentissage de ces bases.

> « *Avec la réforme, on voit arriver de nouvelles personnes dans les CFA qui sont plus âgées, qui ont envie de reconversion professionnelle, qui ont été aussi en université et qui changent de voie. Et on doit s'adapter aussi aux modes de formation. C'est un énorme changement sur les pratiques de l'apprentissage, parce qu'on n'est plus du tout sur la même approche ; nous ne sommes plus sur des scolaires qui sortent de troisième ou de seconde mais des personnes qui ont déjà eu des parcours d'enseignements généraux assez élevés et conséquents. A regarder les référentiels de formation, il y a certains critères et compétences déjà acquis : on ne peut pas revenir en arrière, leur faire reprendre les bases. Donc on est obligé d'adapter ».*

C'est donc à la formation de prendre en compte cette évolution du public et de s'y adapter, par la mise en place de la formation modulaire : *« jusqu'avant la réforme, c'était marginal, donc on les intégrait dans les classes selon un parcours adapté, c'est-à-dire qu'ils étaient exemptés, par exemple, d'enseignements généraux, et ils faisaient tout le côté pratique et technique. Aujourd'hui, on a une autre approche, on met ensemble les personnes de niveau supérieur qui sont en reconversion, et on adapte les parcours par du mode modulaire. C'est un énorme changement, la formation par modules ».*

19 Entretien n°1 à retrouver en annexe.

On distingue dans ses propos deux types de contenus de formation : d'une part des enseignements généraux, de l'autre des enseignements pratiques et techniques.

Des savoirs "*généraux*"

Les diplômes français comportent une partie d'enseignement général que l'on pourrait associer à l'acquisition d'une "*culture générale*". Celle-ci renvoie à l'apprentissage scolaire et à ses "*fondamentaux*". On peut y voir une référence explicite à la voie générale du lycée et du baccalauréat. Dans le cadre scolaire, cela peut d'ailleurs conduire à une certaine comparaison : la voie professionnelle souffrant d'un déficit d'image en partie lié à un contenu général moins important et moins exigeant. Au-delà du savoir « *lire-écrire-compter* » qui structure le socle commun et dont l'acquisition est requise à l'issue du collège, des enseignements comme l'histoire-géographie ou les langues vivantes distinguent voire discriminent les différentes voies de formation.

Le directeur d'un institut des métiers relevant d'une Chambre du commerce et de l'industrie insiste sur la nécessité d'inscrire la formation professionnelle en apprentissage dans le cadre plus large des formations initiales définies par « *un certain nombre de fondamentaux* »[20]. Il précise que les enseignements délivrés relèvent « *des formations initiales et des diplômes de l'Éducation nationale. Donc, à la base, ils suivent un référentiel tout de même* ». Une manière de rappeler que le contenu des savoirs généraux est fixé, qu'il est le même pour les élèves en lycées professionnels qu'en apprentissage. En précisant que les résultats aux examens des apprentis sont « *complètement en phase avec les résultats de l'académie* » et même que « *l'entreprise est formatrice puisqu'on obtient les mêmes résultats aux examens avec moitié moins de temps sur les bancs de l'école* », il tend à mettre en évidence que la formation en CFA n'est pas une formation au rabais et que les mêmes acquis sont obtenus, même s'ils sont pédagogiquement construits autrement.

Les textes suisses sur la formation professionnelle initiale précisent l'apport d'un « *enseignement de la culture générale (ECG), dispensé dans toutes les formations professionnelles initiales,* [il] *transmet des compétences fondamentales permettant aux personnes en formation de se développer sur les plans personnel et social et de relever des défis tant privés que professionnels »***.**

> *« L'enseignement de la culture générale est à la fois thématique et orienté vers une pédagogie active. Il comprend 120 leçons par année. Les objectifs de forma-*

20 Entretien n°5 , à retrouver en annexe.

tion sont scindés en deux domaines : Langue et communication et société. Les thèmes abordés se rapportent aux situations personnelles, professionnelles et sociales des personnes en formation. Les différents plans d'études des écoles professionnelles cantonales concrétisent le plan d'études cadre. Ils précisent les thèmes, l'organisation de l'enseignement, la procédure de qualification et la coordination au niveau des branches et des lieux de formation.

Afin de garantir que les personnes en formation puissent s'intégrer durablement dans la société et le monde du travail de demain, le projet Culture générale 2030 vise à orienter la culture générale dans la formation professionnelle initiale vers les exigences futures de la société et du marché du travail ». [21]

« *Je dis aux enseignants que c'est fini le temps de la salle au tableau blanc où tu fais ton cours, les élèves ne veulent plus de ça* ». Un directeur délégué à la formation professionnelle et technologique (DDFPT)[22] d'un lycée polyvalent témoigne ainsi d'une évolution pédagogique indispensable, et peut-être plus encore pour les élèves en formation professionnelle initiale. Si les fondamentaux sont reconnus indispensables pour les raisons évoquées ci-dessus dans les circulaires suisses par exemple, il s'agit de leur donner des concrétisations en lien avec le domaine professionnel, avec les métiers appris. Ainsi, prenant exemple sur une formation en partenariat avec la Marine nationale, il précise : « *on peut penser que ça va être compliqué pour ces élèves mais en fait ils apprennent car ils travaillent sur des métiers : ils ne font pas des maths pour faire des maths mais parce qu'ils travaillent sur les armements ou la détection, etc…* ». La vice-présidente du CFA du BTP[23] témoigne, pour sa branche, de cette même exigence. Citant plusieurs réalisations de projets, elle fait le lien entre les contenus généraux et professionnels. Ainsi sur un projet de culture urbaine « *ils ont travaillé le français : avec le slam, ils font l'acquisition de la langue française, du savoir écrire etc… avec le hip hop, c'est la gestion de son corps, de l'espace, les postures qui sont mises en jeu. Et la fresque, c'est le côté métier : la peinture, le dessin, l'application et le choix des couleurs* ». Dans un autre projet sur la tour Eiffel, elle évoque pour les élèves un travail en histoire ainsi « *qu'en mathématiques, ils ont travaillé sur des calculs de portés…* ».

S'appuyant en particulier sur les travaux du sociologue Aziz Jellab, Magali Hersant et Anne-Claire Quiniou[24] identifient « *deux sources du désintérêt des enseignements généraux pour les élèves de lycée professionnel (LP). D'une part, ils ont fait l'expérience de la difficulté scolaire, voire de l'échec, dans leur scolarité antérieure dans ces disciplines (Jellab, 2001, 2014). D'autre part, ils associent*

21 https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/fr/home/formation/fpc/formation-professionnelle-initiale/culture-generale.html
22 Entretien n°6 à retrouver en annexe
23 Entretien n°1 à retrouver en annexe
24 Hersant, Magali, et Anne-Claire Quiniou. « Conditions didactiques d'une activité mathématique au lycée professionnel. Deux études de cas », Spirale - Revue de recherches en éducation, vol. 59, no. 1, 2017, pp. 107-122.

préférentiellement l'apprentissage en LP à l'apprentissage des savoir-faire d'un métier et adhèrent peu aux enseignements qui leur semblent éloignés de la pratique (Ibid.). Cela les conduit, le plus souvent, à opposer enseignement général et enseignements technologique et professionnel et à surestimer la formation professionnelle par rapport aux savoirs généraux, dans un « rapport pratique aux savoirs » *(Jellab, 2014 : 91-92). Dès lors, pour les enseignants de disciplines générales, il y a une double difficulté : réussir à mettre les élèves en activité ; permettre des apprentissages de savoirs nouveaux malgré des acquis antérieurs non réalisés. Pour cela, ils déploient des stratégies qui* « s'inscrivent résolument dans un projet pédagogique largement partagé à savoir que les contenus à enseigner ne susciteraient l'intérêt des élèves que s'ils sont finalisés, s'ils présentent une utilité. » *(Jellab, 2014 : 156)* ». Les deux chercheuses ont ainsi mis en place des situations didactiques en mathématiques dont les caractéristiques prennent « *en compte les singularités des élèves de LP identifiées dans les travaux de sociologie pour construire des situations susceptibles de provoquer chez eux à la fois un engagement (choix de problèmes contextualisés pour répondre à leur rapport souvent pratique aux savoirs ; choix de problèmes ouverts, sans question intermédiaire, pour rompre avec une forme scolaire qu'ils rejettent souvent) et une activité mathématique source d'apprentissage (recherche d'un milieu permettant des moments adidactiques sur des savoirs anciens potentiellement non maîtrisés ou sur des savoirs en cours d'apprentissage ; choix de problèmes sans question intermédiaire laissant une responsabilité importante aux élèves dans la construction du problème).»* Si le plébiscite du travail en groupe n'est pas spécifique aux élèves en lycée professionnel, mais est globalement partagé par tous les élèves, la concrétisation des problèmes semble permettre un meilleur investissement des élèves qui se destinent à l'apprentissage à court ou moyen terme d'un métier.

Cette nécessité de construire une approche spécifique des matières générales pour les apprenants en formation professionnelle initiale interroge la pratique même des enseignants. En effet, qu'ils interviennent en lycée professionnel ou en centre d'apprentissage, les professeurs des matières générales demeurent des enseignants disciplinaires du second degré. Leur approche est donc « normée » par leur formation. Or celle-ci est avant tout universitaire et donc appuyée principalement sur des savoirs académiques, acquis par transmission de "*sachants*" à "*apprenants*". En demeurant sur l'étude de l'enseignement des mathématiques en LP, Nathalie Auxire[25] met ainsi en évidence qu' *« à l'échelon du LP, l'enseignement de mathématiques constitue un problème professionnel pour les enseignants de discipline technologique au sens où, même si l'institution reconnaît des difficultés spécifiques, la profession elle-même ne propose pas de solution (Chevallard, 2006). L'en-*

25 Auxire, Nathalie. « Problème professionnel et construction de l'identité professionnelle enseignante », Spirale - Revue de recherches en éducation, vol. 59, no. 1, 2017, pp. 137-150.

seignant doit se débrouiller pour répondre aux attentes de la société à diplômer et insérer les élèves, en dépit des stéréotypes dépréciatifs relatifs à la vie scolaire au LP et de la désaffiliation des élèves des matières générales ». Elle en conclut que *« l'enseignant construit alors une représentation des relations entre les objets mathématiques qu'il doit enseigner, les élèves, caractérisés par lui-même et l'institution, et lui-même engagé dans cette mission d'enseignement ».* L'analyse du discours permet ici de mettre en évidence les difficultés rencontrées par les enseignants « *dû au manque de maîtrise par les élèves dans les mathématiques :*

- *de l'école primaire (numération, opérations, forme simple) ;*
- *du collège (fraction, proportionnalité) ;*
- *de la productique usinage (axes orthonormés, vecteurs, surfaces de révolution, point générateur)* ».

Cette même analyse pourrait certainement être reproduite de manière assez similaire (en prenant en compte les spécificités disciplinaires) pour chacune des matières générales.

Ainsi trois dimensions apparaissent clairement dans la difficulté à enseigner ces matières générales. D'une part le contenu même de l'enseignement lié à la matière. Celui-ci est inhérent à la conception même de la matière dans sa construction historique et scientifique, à sa didactique, mais aussi aux représentations qu'en ont les enseignants, les élèves, la société.
D'autre part entre en jeu la représentation des élèves en formation professionnelle initiale (en LP ou CFA).
Enfin, interviennent les attentes institutionnelles et sociétales sur la formation professionnelle initiale elle-même.
L'absence de cours de philosophie en classe de terminale professionnelle est un exemple révélateur de ces trois dimensions. En commençant par la troisième dimension, on perçoit facilement une approche dépréciative signifiant qu'il n'y a pas besoin de cours de philosophie pour être plombier ou cuisinier. Cette même vision négative peut s'étendre aux élèves eux-mêmes avec un doute sur leur capacité à suivre de tels cours. Ces regards péjoratifs relèvent d'une représentation de ce qu'est un cours de philosophie : une approche intellectuelle et abstraite nourrie d'une culture livresque et d'une appropriation de concepts développés par les grands auteurs. La réponse institutionnelle est de plutôt proposer en formation professionnelle initiale des ateliers philosophiques, relevant eux, d'une démarche active et participative plus concrète et donc sensément plus en phase avec l'image qui est traditionnellement véhiculée des élèves en baccalauréat profession-

nel[26]. Pour Jean-Marie Berriot [27] qui cite l'IA-IPR Francis Foreaux, l'introduction de la philosophie en lycée professionnel participe à un souci légitime de démocratisation scolaire, faisant des bacheliers professionnels des bacheliers « *comme les autres* », pour des élèves « qui vivent souvent leur orientation comme une relégation sur un fond d'échec. La philosophie est d'abord comprise comme ce qui est réservé à une élite dont ils ont été exclus ». Pour autant, il est indispensable de rappeler que « *pour bon nombre d'élèves, le LP incarne le lieu où se dispense la théorie, et l'entreprise est l'espace de la pratique. On retrouve une dichotomie inscrite dans les représentations des élèves, qui s'énonce selon les lycéens sous plusieurs expressions qui ne s'équivalent d'ailleurs pas quant au contenu de ce qu'elles énoncent : par exemple*, « au lycée on écrit, on est assis ; en stage on travaille et on bouge… » *ou encore* « au lycée c'est abstrait ; en stage c'est concret », *etc.* ». Au-delà du seul baccalauréat professionnel, l'ensemble de la formation professionnelle initiale est régie par des référentiels de formation alliant l'apprentissage de savoirs généraux et l'acquisition de compétences spécifiques, conduisant à une qualification professionnelle : « *le sens de l'apprendre pour les lycéens est référé de façon récurrente aux apprentissages professionnels, sans pour autant s'y limiter* ».

Des compétences de base au chef d'œuvre

C'est cet équilibre entre *« une couche sociétale et éducative et une couche formation professionnelle et compétence opérationnelle* » que revendique le directeur de l'institut des métiers[28], refusant que l'objectif de la formation professionnelle initiale soit de préparer « *juste au geste technique et au fait d'envoyer les jeunes en entreprise* ». Pour autant, il est bien attendu, et particulièrement du côté du monde professionnel que les jeunes diplômés possèdent « *l'acquisition des gestes et des techniques, de tous les savoir-faire du métier* » comme le précise la vice-présidente du CFA du BTP[29].

26 L'objet de cette étude n'étant pas les cours de philosophie en LP, nous renvoyons, pour approfondir le sujet à l'article de Juliette Mahourdeau, « Faut-il enseigner la philosophie en lycée professionnel ? », La lettre de l'enfance et de l'adolescence, vol. no 62, no. 4, 2005, pp. 101-105. On lira aussi sur le sujet le rapport du ministère de l'Éducation nationale — IGEN & IGAEN, L'enseignement de la philosophie en baccalauréat professionnel – évaluation du dispositif mis en œuvre dans l'académie de Reims, rapport n° 2006-086, avril 2007. Ainsi que les travaux de Jean-Yves Rochex et Élisabeth Bautier (dir), L'Enseignement de la philosophie en Lycée professionnel : analyses, expériences, témoignages ; académie de Reims – IUFM & Université de Paris VIII St Denis, équipe Escol, 2005.

27 Berriot, Jean-Marie. « Enseigner la philo en bac pro, 30 ans d'expériences détournées ? », La Pensée, vol. 411, no. 3, 2022, pp. 81-93.

28 Entretien n° 5 à retrouver en annexe

29 Entretien n° 1 à retrouver en annexe

En effet, la mission première de la formation professionnelle initiale est, comme son nom l'indique, de former des jeunes à un métier ou à une activité professionnelle. Pour autant, il faut nuancer cette évidence par son évolution au fil du temps. Vincent Troger note que « *dès la fin des années soixante-dix l'entrée dans l'enseignement professionnel avait donc changé de sens : alors que les enfants des classes populaires des années cinquante et soixante y entraient pour obtenir des emplois stables avec des chances réelles de promotion, ils n'y entraient plus la plupart du temps que lorsqu'ils étaient refusés du lycée général* ». Ainsi, ce qui était une voie d'insertion, voire de réussite s'est progressivement muée en filière de relégation, avec une image presque uniquement négative dans l'opinion publique. De la possible fierté d'acquérir un savoir-faire professionnel, les élèves de la formation professionnelle initiale sont passés à la stigmatisation de l'échec scolaire voire social. Si Vincent Troger y voit un prisme induit par la sociologie de la reproduction qui tend à réduire *« les élèves des LP à leur seul statut de* "dominés" *et* [à] *leur nier une capacité à déterminer leurs propres stratégies pour s'en émanciper* ». Il cite également le ministre de l'Instruction publique Victor Duruy, qui dès 1863, écrivait : « *Notre France est si profondément pénétrée de l'esprit latin qu'il existe un préjugé contre l'enseignement pratique. Ce préjugé ne pousse pas à mieux faire des études classiques, mais il empêche de bien faire des études usuelles* ». Nous reviendrons sur « *cet esprit latin* » qui fait référence aux humanités dominant alors l'enseignement secondaire. Il apparaît qu'aujourd'hui, après bien des réformes qui en portaient toutes l'objectif, le renouveau de l'enseignement professionnel peut conduire certains élèves à envisager des parcours qui ne les cantonnent pas à « *une insertion professionnelle à court terme que seules les familles* "dominées" *seraient prêtes à accepter* ».

Aziz Jellab [30] voit dans la réforme du baccalauréat professionnel, à la fois une « *recomposition des publics accueillis, les élèves entrant en LP étant légèrement plus jeunes que les générations précédentes* » et un « *renforcement de la polarisation scolaire des deux diplômes, désormais emblématiques, préparés, à savoir le baccalauréat professionnel et le CAP (Certificat d'aptitude professionnelle)* ». L'élévation des niveaux de qualification, lié au baccalauréat professionnel contribue à une possibilité accrue de prolonger la formation dans l'Enseignement supérieur, notamment au sein des STS (sections de technicien supérieur) et des universités. Mais pour le sociologue, « *l'engouement pour l'enseignement supérieur procède également de l'interaction entre une biographie scolaire et sociale, du rapport aux savoirs sur fond de confrontation à des activités scolaires et professionnelles – y compris lors des périodes de stages en milieu professionnel – et à des pratiques pédagogiques spécifiques* ». Tout en nuançant les analyses, il postule que c'est « *la confrontation à des*

30 Aziz Jellab, « Apprendre un métier ou poursuivre ses études ? Les élèves de lycée professionnel face à la réforme du bac pro trois ans », Formation emploi, 131 | 2015, 79-99.

activités scolaires et professionnelles qui concourt à la propension à poursuivre des études ; dès lors, elle dessine un univers du possible en faisant émerger des projets d'avenir plus ou moins élaborés ».

Ainsi donc l'articulation entre des connaissances scolaires et des savoirs professionnels dans des approches pédagogiques différentes de la classe traditionnelle permettrait aux jeunes de se projeter dans un parcours de formation plus long et plus ambitieux, débouchant sur des possibilités d'accéder à des métiers davantage qualifiés. La possibilité de valoriser une formation professionnelle initiale par un prolongement d'étude donne ainsi une nouvelle dimension à la filière professionnelle alors même que le monde professionnel se complexifie par le développement du numérique, de la robotisation… et que la main d'œuvre se raréfie. Même si les chiffres de l'employabilité des jeunes montrent un avantage aux diplômes de haut niveau, nombre de filières professionnelles mettent en avant leur capacité à former et à insérer professionnellement des jeunes qualifiés.

La réforme du baccalauréat professionnel a également conduit à introduire dans l'évaluation des diplômes professionnels la réalisation d'un "*chef d'œuvre*". Il est présenté ainsi sur le site d'Eduscol du ministère de l'Éducation nationale :

> La réalisation du chef-d'œuvre[31]
>
> La réalisation d'un chef-d'œuvre constitue un marqueur fort de la scolarité en voie professionnelle. Le chef-d'œuvre est l'aboutissement d'un projet pluridisciplinaire construit. Il permet de développer des compétences professionnelles et transversales ainsi qu'un sentiment d'appartenance à des communautés professionnelles.
>
> La réalisation d'un chef-d'œuvre
>
> Le chef-d'œuvre est une démarche de réalisation significative du métier auquel se prépare l'élève ou l'apprenti, qui s'appuie sur les compétences transversales et professionnelles travaillées dans sa spécialité. Il est l'aboutissement d'un projet pluridisciplinaire qui peut être de type individuel ou collectif.
>
> Sa réalisation concerne tous les élèves et apprentis de CAP sur les deux années du cycle de formation et tous les élèves et apprentis de baccalauréat professionnel sur le cycle terminal (classes de première et terminale).
>
> La pédagogie du chef-d'œuvre
>
> Le chef-d'œuvre systématise et incarne la pédagogie de projet dans l'enseignement professionnel. Pour autant, il ne doit pas être un projet comme un autre. Il est un moment et un objet de formation exceptionnel dans le parcours de l'élève contribuant à sa motivation et à son développement personnel. Il vise aussi à promouvoir l'excellence professionnelle du jeune dans un but de valorisation de son parcours de formation auprès des futurs recruteurs.

31 https://eduscol.education.fr/3001/la-realisation-du-chef-d-oeuvre

Cette réalisation ambitieuse mobilise et développe des compétences professionnelles issues du référentiel du diplôme auquel est préparé l'élève ou l'apprenti, mais aussi des compétences communes et transversales aux domaines généraux et professionnels.

L'évaluation du chef-d'œuvre pour l'examen

L'évaluation du chef-d'œuvre permet de valoriser pour chaque élève/apprenti sa contribution personnelle ou son action dans un cadre collectif.

L'évaluation certificative des candidats évalués par contrôle en cours de formation prend appui sur la conduite de la réalisation du chef-d'œuvre tout au long du parcours et sur une présentation orale individuelle et un échange avec les enseignants ayant assuré le suivi du chef d'œuvre.

Pour les autres candidats, elle s'appuie sur une présentation orale et un échange avec les membres de la commission d'évaluation.

La note attribuée compte pour la certification finale et donc pour la délivrance du diplôme.

Cette appellation de « *chef d'œuvre* » n'est pas sans rappeler le compagnonnage et donc l'apprentissage auprès d'un « *maître* » voire de plusieurs si on se réfère aux Compagnons du Tour de France. L'étude d'Ugo Palheta sur ce qu'il nomme *« l'apprentissage compagnonnique* »[32] montre que « *les compagnons construisent leur conception de la fonction de maître de stage au carrefour de trois éléments qui sont trois* "valeurs" *à leurs yeux : l'altruisme de la transmission des savoir-faire («* savoir donner, ne pas être avare de son savoir *»), la capacité à mobiliser des collectifs* (« mener une équipe *»,* « assembler des hommes *»), et la volonté d'intégrer des jeunes présumés "*sans repères*". Ce qui fait la jonction entre ces trois éléments et assure la cohérence de ce triptyque, c'est le Métier : doué d'une véritable aura, il est un «* repère fondamental *», et si les compagnons l'opposent au "* job*" temporaire et instrumental, c'est justement parce qu'ils y voient l'élément régulateur de toute existence, ce qui seul peut lui conférer ordre, sens et valeur. Non seulement le Métier élève l'homme à la conscience («* ce qui façonne le cerveau c'est la main *»), mais l'acquisition du Métier leur paraît en outre uniquement soumise, contrairement aux diplômes, à la volonté et au mérite individuels. Démocratique et exigeant, libre d'accès et sollicitant pourtant un travail sur soi-même, le Métier est pour les compagnons ce qui permet (et contraint tout autant) de «* s'orienter dans la vie *». …* »

Le métier est donc, pour les Compagnons, une valeur. Se référer à leur conception du métier pour construire la formation professionnelle initiale indique que cette valeur la structure. Plusieurs travaux scientifiques ont été menés sur le lien entre valeurs et métiers, emploi et profession. Il convient de les distinguer de la notion de la valeur travail sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir.

32 Palheta, Ugo, « L'apprentissage compagnonnique aujourd'hui entre résistance à la forme scolaire et transmission du « métier » », Sociétés contemporaines, vol. 77, no. 1, 2010, pp. 57-85.

« *Les activités professionnelles sont susceptibles de satisfaire diverses valeurs. Donald Super en a répertorié quinze : altruisme, esthétique, créativité, stimulation intellectuelle, réussite, indépendance, prestige, direction des autres, avantages économiques, sécurité, ambiance de travail, relations avec les supérieurs, relations avec les pairs, genre de vie, variété* » rappelle Michel Huteau [33], précisant que « *la liaison entre les valeurs et l'orientation vers certains groupes professionnels a été maintes fois observée* ». Ainsi Martin R. Katz, au terme de nombreuses études empiriques (utilisant des méthodologies variées : entretiens, questionnaires, grilles de construits de Kelly, etc.), a proposé un système de classification des valeurs pertinentes pour l'orientation professionnelle, organisé selon deux dimensions principales. D'une part, il s'agit de distinguer les « *satisfactions attendues soit de l'emploi, soit du métier ou de la profession* ». La nature de ces satisfactions constitue l'autre axe. Trois grandes catégories de valeurs sont ainsi mises en évidence :

- celle liée « *aux besoins de réalisation de soi et à la recherche du succès (cet ensemble comprend, du côté des valeurs professionnelles : le prestige, le leadership, l'indépendance et, du côté des valeurs d'emploi : l'ascension sociale, les défis à relever, le développement de compétences au travail, la reconnaissance)* » ;
- celle correspondant au plaisir, au confort, aux avantages, à la facilité et à l'aisance. « *On y trouve comme valeurs relatives au métier : l'intérêt pour la profession, la variété, le fait de travailler à son propre rythme (leisure) et la sécurité. Du côté des valeurs d'emploi, on relève les avantages sociaux ou en nature, la facilité d'accès, la tranquillité, l'amabilité des collègues, la souplesse des horaires, le caractère plaisant de l'environnement* » ;
- celle intégrant le souci d'autrui (*nurturant conscientiousness)*. « *Cet ensemble comprend, du côté des valeurs professionnelles : l'assistance à autrui et la contribution au bien commun et, du côté des valeurs d'emploi, le fait d'avoir un employeur soucieux des normes éthiques* ».

Michel Huteau précise que, dans les résultats des travaux de Martin R. Katz concernant les interactions entre valeurs et orientation, « *sans la hiérarchisation de leurs préférences professionnelles, les étudiants apparaissent se référer à la fois à leurs intérêts et à leurs valeurs. Ils prennent quasi systématiquement en compte leurs valeurs dans leur approche des professions qui les attirent le plus* ».

33 Huteau, Michel. « Valeurs (values) », Jean Guichard éd., Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés. Dunod, 2007, pp. 436-440.

Pour qu'un équilibre professionnel se réalise, il est nécessaire qu'une « *bonne congruence* » soit établie entre les valeurs portées par l'individu et celles que sous-tend l'activité professionnelle. L'orientation, puis la formation professionnelle devraient donc porter en leur sein cette recherche d'équilibre. Mais, comme l'ont montré d'autres travaux, dont ceux de Duane Brown, *« les choix de valeurs ne sont stabilisés que vers la fin de l'adolescence (après les intérêts)* ». S'il n'y a aucune raison pour que, parmi les possibilités professionnelles qui s'offrent effectivement à chaque jeune, il n'y en ait pas une qui soit en bon accord avec ses valeurs, encore faut-il qu'il soit en mesure de l'identifier et d'y accéder, d'où la question des ressources et des soutiens accompagnant chaque jeune. D'autant que, lorsqu'ils sont possibles, les *« choix d'orientation sont fortement influencés par les membres de leur famille et du groupe (ils tendent alors à correspondre plus fréquemment à des rôles socialement définis, par exemple, masculins ou féminins)* ».

La psychologie du travail accorde également une grande importance à la notion de valeurs au travail dans trois dimensions que précisent Nadia Péoc'h et Christine Ceaux[34] :

- d'une part, « *les valeurs désignent des principes de vie relatifs aux finalités d'existence et aux manières d'agir socialement désirables (Rokeach, 1973) [21] ; (Schwartz, 1992, 2006)* ». Les valeurs sont donc « *liées aux affects et aux sentiments* » ;
- par ailleurs, « *les valeurs font référence à des espoirs individuels. Elles sont liées non seulement au concept d'intériorité du sujet (son histoire, ses croyances, ses représentations) mais aussi à une dimension sociale en tant que produit du fait social comme les relations interpersonnelles, les appartenances sociales ; la position sociale (le statut, le rôle)* » ;
- de plus, « *les valeurs transcendent les actions et les situations spécifiques. Elles sont liées de façon cohérente aux choix et aux actions des personnes dans un contexte socioprofessionnel en fonction des situations, des paramètres de l'environnement* ».

À ces trois aspects, les auteures ajoutent qu'il convient de distinguer les valeurs collectives « *qui permettent une dynamique identitaire »,* des *« valeurs singulières qui révèlent le sentiment intime* […] *un* "jardin intime" ». S'appuyant sur la mise en évidence d'une structuration des besoins par Abraham Maslow (1954), elles précisent qu'à côté des besoins physiologiques (comme les besoins d'estime de soi, d'accomplissement, de pouvoir, d'intimité, d'attachement…), il convient de prendre en compte « *les besoins sociaux tels le besoin d'avoir des relations interpersonnelles, de*

34 Péoc'h, Nadia, et Christine Ceaux. « Les valeurs professionnelles, une composante de la stratégie d'implication organisationnelle des professionnels de santé... L'apport compréhensif d'une recherche décisionnelle menée au CHU de Toulouse », Recherche en soins infirmiers, vol. 108, no. 1, 2012, pp. 53-66.

rencontrer les autres… Mais également les besoins faisant appel à la cognition du sujet comme par exemple, les buts qu'il se fixe et les valeurs auxquelles il adhère ».

On pourrait donc s'attendre à ce que la formation professionnelle initiale prenne en compte ces différents besoins dans sa transmission des valeurs liées aux métiers. La réalité semble plus complexe.

Tout d'abord, parce que pour beaucoup d'élèves l'orientation en filière professionnelle reste souvent contrainte. Elle est imposée au regard de leurs résultats scolaires, mais elle peut aussi être dépendante d'une "culture" familiale qui privilégie une formation concrète, courte et débouchant sur un métier, à des études plus théoriques et dont les débouchés sont plus aléatoires.
Par ailleurs, la vocation de la formation professionnelle demeure l'insertion professionnelle. Interrogé, un Inspecteur de l'Éducation nationale[35] évoque le fait qu' « *en lycée pro, on est dans l'adéquationnisme le plus rapide, au plus proche du terrain* ». La vice-présidente du CFA du BTP[36] insiste quant à elle sur le fait que le choix d'une formation en apprentissage est essentiellement motivé par « *l'interaction entre métier et entreprise, pouvoir intégrer une entreprise, aller dans le monde du travail* ». Pour elle « *le facteur le plus déterminant c'est l'insertion professionnelle ; le fait d'acquérir des gestes, d'être directement en lien avec des salariés, avec un chef d'entreprise et vraiment de faire cette alternance, de ne pas être tout le temps à l'école* ». Le DDFPT interrogé[37] n'a pas cet enthousiasme quant au temps passé en entreprise : « *quand on dit que pour la voie pro, il faut augmenter les PFMP, etc, on va réduire le temps en enseignement général et c'est une très mauvaise idée…* ».

On perçoit ici une forte nuance, voire une concurrence entre les types de contenus et donc des valeurs transmises. Sans caricaturer, car il est nécessaire de nuancer : tous les CFA ne portent pas la même analyse, il apparaît que la culture scolaire tend à prendre plus d'importance dans les propos des membres de l'Éducation nationale. Le lien fort entre le CFA et l'entreprise, surtout lorsqu'il s'agit d'un CFA de branche comme c'est le cas pour celui du BTP, la transmission des valeurs professionnelles semble davantage liée au fait même du temps passer en entreprise. C'est dans ce temps essentiellement que s'acquièrent les gestes techniques, mais également le travail en équipe, la relation au patron, les éléments qui structurent les métiers.

35 Entretien n°2 à retrouver en annexe
36 Entretien n°1 à retrouver en annexe
37 Entretien n°6 à retrouver en annexe

Dans les deux cas, les besoins et les attentes des apprenants, en dehors d'acquérir un diplôme et une insertion professionnelle ne sont pratiquement pas évoqués. Comme si finalement étaient déjà intégrés dans la réflexion, et de manière paradoxale, à la fois le fait qu'ils ne sont pas forcément dans ces formations par choix et que les apports professionnels répondront naturellement à leurs aspirations, rejoignant par là même ce qu'évoquait Ugo Palheta[38] pour l'apprentissage compagnonnique. Finalement c'est également au travers de la satisfaction des entreprises, qui « *ont témoigné aussi sur le fait d'avoir un apprenti et de partager leur savoir faire »*[39]*,* que se mesure en partie la réalité des transmissions des valeurs professionnelles. S'interroge alors la prise en compte de nouvelles données qui ont un impact sur l'exercice professionnel et la manière dont elles s'intègrent dans la formation professionnelle initiale, comme les évolutions numériques, énergétiques ou environnementales.

De nouvelles données à prendre en compte ?

> *« Les travaux du « Plan national de mobilisation pour les emplois et les métiers dans l'économie verte » concluaient dès 2010 au besoin d'un effort considérable de rénovation des formations initiales et continues pour y introduire les postures, gestes techniques, connaissances et compétences nécessités par la transition écologique vers une économie verte ou durable. Cette rénovation des formations suppose dans nombre de cas une actualisation du contenu des référentiels des diplômes eux-mêmes, voire la création de nouveaux diplômes lorsque de nouveaux métiers émergent. Or la liste et le contenu des diplômes font l'objet de révisions régulières pour tenir compte des différentes évolutions (technologiques, organisationnelles, réglementaires etc.) qui ne cessent d'impacter le contenu des emplois et l'exercice des métiers. Cette actualisation est de la responsabilité des ministères certificateurs1, via leurs commissions professionnelles consultatives (CPC), mais aussi des établissements d'enseignement supérieur (sous contrôle de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur - AERES), des écoles d'ingénieurs (sous contrôle de la Commission des titres d'ingénieurs - CTI), des branches professionnelles (Certificat de qualification professionnelle - CQP) ».*

écrivait le CEREQ en septembre 2014 en introduction de son rapport sur « *La prise en compte des mutations induites par la transition écologique dans les formations professionnelles initiales* ». Si depuis des éléments ont été pris en compte et introduits dans les référentiels de formation, comme l'agrobiologie par exemple dans les formations agricoles, un déséquilibre semble demeurer. Ainsi par exemple, à quelques jours de la rentrée scolaire 2023, la Fédération nationale de l'agriculture bio (FNAB) regrette que seulement 5% des formations agricoles initiales ne soient dé-

38 Article déjà cité
39 Entretien n°1 à retrouver en annexe

diées à un apprentissage en agriculture biologique[40]. Plus globalement, peu des responsables que nous avons interrogés nous ont parlé des évolutions nécessaires des formations pour répondre aux nouveaux enjeux société et aux défis des mutations professionnelles indispensables.

Un professeur en économie en lycée agricole évoque justement « *ce qu'on appelle EPA, enseigner à produire autrement* ». Redynamisé par le ministre de l'Agriculture Stéphane Le Fol en 2018, ce plan existe depuis 2014. Le site du ministère de l'Agriculture le présente ainsi :

> *Le plan « Enseigner à produire autrement » 2014-2018 (EPA) a été lancé pour généraliser l'agroécologie dans l'enseignement agricole. Les avancées obtenues ont été remarquables.*
> *Aujourd'hui, le nouveau plan « Enseigner à produire autrement, pour les transitions et l'agroécologie » (EPA2), vise à amplifier la dynamique, autour de 4 axes :*
> - *encourager la parole et l'initiative des apprenants sur les questions des transitions et de l'agroécologie ;*
> - *mobiliser la communauté éducative pour enseigner l'agroécologie et poursuivre les transitions ;*
> - *amplifier la mobilisation des exploitations agricoles et ateliers technologiques comme support d'apprentissage, de démonstration et d'expérimentation ;*
> - *développer l'animation dans les territoires et l'essaimage des pratiques innovantes.*
>
> *L'ensemble des établissements publics ou privés d'enseignement agricole, technique et supérieur sont concernés. Tous les métiers de L'Aventure du vivant sont visés, depuis la production agricole jusqu'aux métiers de la transformation agroalimentaire, en passant par les services dans les territoires qui leur sont associés[41].*

Ce professeur de lycée agricole précise que « *la volonté affichée est de sortir l'enseignement agricole de la formation technique, conventionnelle, vers d'autres pratiques alternatives. Cela ne s'adresse pas qu'à la production ou à l'industrie agro-alimentaire, mais à toutes nos formations, en particulier sur le commerce, vendre autre chose que du produit industriel* ». Dans le cas de son lycée orienté sur les formations tertiaires, il s'agit aussi, selon lui, de former à « *consommer autrement* »[42]. Un inspecteur de l'Éducation nationale estime quant à lui qu'en lycée professionnel ces sujets ne sont pas abordés frontalement, « *mais de façon détournée, par exemple par le commerce équitable* »[43]. Cette idée d'aborder les mutations par un biais détourné se retrouve dans le projet "Priorité Proximité" initié par l'institut des métiers et que son directeur présente comme étant « *l'idée de* [travailler] *autour du circuit court, mais aussi de la proximité pour les loisirs, pour man-*

40 Journal de France Inter du 3 septembre 2023 à 9hOO
41 https://agriculture.gouv.fr/enseigner-produire-autrement-pour-les-transitions-et-lagroecologie
42 Entretien n°7 à retrouver en annexe
43 Entretien n°2 à retrouver en annexe

ger, proximité pour construire sa maison, la proximité déclinée sous toutes ses formes ». Paradoxalement, il n'évoque pas le lien avec les métiers, ni du côté de l'emploi "*travailler à proximité*", ni de celui des activités professionnelles "*produire à proximité, utiliser des ressources proches dont l'énergie, la place de l'entreprise dans son environnement…*", ces éléments étant supposément être inclus dans la notion de "*circuit court*".

L'un des éléments qui revient dans les propos tenus lors des entretiens relève de la capacité des futurs professionnels à travailler avec d'autres, en interprofessions. Interrogé par le Centre Inffo en avril 2022, Christian Viet, directeur associé de Mensia conseil, évoque le travail des partenaires sociaux dans le bilan de la loi du 5 mars 2018 : « [ils] *ont ouvert la voie à une réforme de la formation professionnelle articulée autour de 7 grands thèmes et de 49 propositions* ». Parmi les thèmes on trouve : *« Poursuivre le chantier des transitions professionnelles (notamment intersectorielles)* ». Le directeur d'un CFA consulaire revendique le « *côté interprofessionnel* » de son établissement, avec des apprenants aux cultures et aux trajectoires différentes et des interactions qui « *peuvent être très riches* ». La vice-présidente d'un CFA de branche parle, elle, « *d'inter-culture* ».

Le grand absent des éléments qui structurent les évolutions professionnelles est le numérique. La vice-présidente du CFA du BTP évoque l'obligation avec le Covid « *de passer sur le mode informatique avec des tableaux numériques didactiques et la possibilité pour les jeunes de passer du tableau directement sur une tablette tactile pour faire du dessin par exemple de géométrie. En parallèle, on a aussi le côté plateforme numérique où on leur a mis à disposition leurs cours…* ».
Dans le cadre des innovations pédagogiques et « *de montrer qu'on peut apprendre avec d'autres outils, avec une autre façon de faire* », la vice-présidente, par ailleurs cheffe d'entreprise, évoque également le recours aux simulateurs :

> « *On a tous types de simulateurs dont, en terme technique, de plus en plus de simulateurs métier. Quand les élèves commencent, en première année, on ne leur fait pas toucher forcément tout de suite le matériel pur. Écologiquement, c'est plus simple de les faire passer par des simulateurs que de les mettre directement au travail avec les produits. C'est aussi une manière de leur faire découvrir toute la valorisation de leur parcours dans le cadre de l'innovation. Et ça on ne l'avait pas auparavant*. »[44]

Mais le lien n'est pas fait avec la place que prend le numérique, la robotique, l'intelligence artificielle… dans les évolutions actuelles et futures des métiers. En effet, comme l'affirme le Centre Inffo, « *la transformation numérique de l'économie et des emplois est rapide et concerne tous les sec-*

44 Entretien n°1 à retrouver en annexe

teurs d'activité. Elle se manifeste notamment par l'importance de l'innovation dans la production et les pratiques de travail »[45]. De son côté, le Conseil général de l'économie écrivait en 2021 que « *de nombreuses études ont montré les profondes mutations à venir induites par le numérique. Plus de la moitié des métiers de tous les secteurs seront impactés afin de s'adapter à la digitalisation croissante, et dans les entreprises du numérique de nouveaux métiers apparaissent de manière continue. L'accompagnement de ces mutations passe par la formation aux métiers du numérique ainsi qu'au numérique de manière plus générale. Il s'agit d'une urgence absolue pour l'accroissement de la compétitivité de notre tissu économique au travers de la transformation numérique et par suite pour l'emploi global de notre pays* ».

L'ensemble de ces données milite pour une meilleure prise en compte de l'impact du numérique sur les évolutions professionnelles à venir et donc sur la nécessité d'un véritable enseignement le prenant en compte et le développant à tous les niveaux de la formation professionnelle continue. Cela d'autant que l'INSEE[46] met en évidence un lien entre le niveau de diplôme et le niveau de capacités numériques.

Le tableau ci-dessous (figure 2), fait apparaître par exemple la différence de "*bonnes*" compétences entre les titulaires du CAP ou BEP et ceux détenteurs d'un baccalauréat ou au-delà. Ainsi, si l'illectronisme dépend de l'âge *(« 35 % des 60-74 ans et 71 % des 75 ans ou plus sont concernés, contre moins de 5 % des moins de 45 ans* »), l'INSEE indique que :

> *« les écarts sont importants selon le niveau de diplôme (figure 2) (49 % parmi les non-diplômés ou les détenteurs d'un certificat d'études primaires (CEP), contre 3 % parmi les diplômés du supérieur) et la catégorie socioprofessionnelle : parmi les personnes en emploi, qui ont globalement plus de capacités numériques que la moyenne, 10 % des ouvriers sont concernés, contre moins de 1 % des cadres, professions intellectuelles supérieures et professions libérales ».*

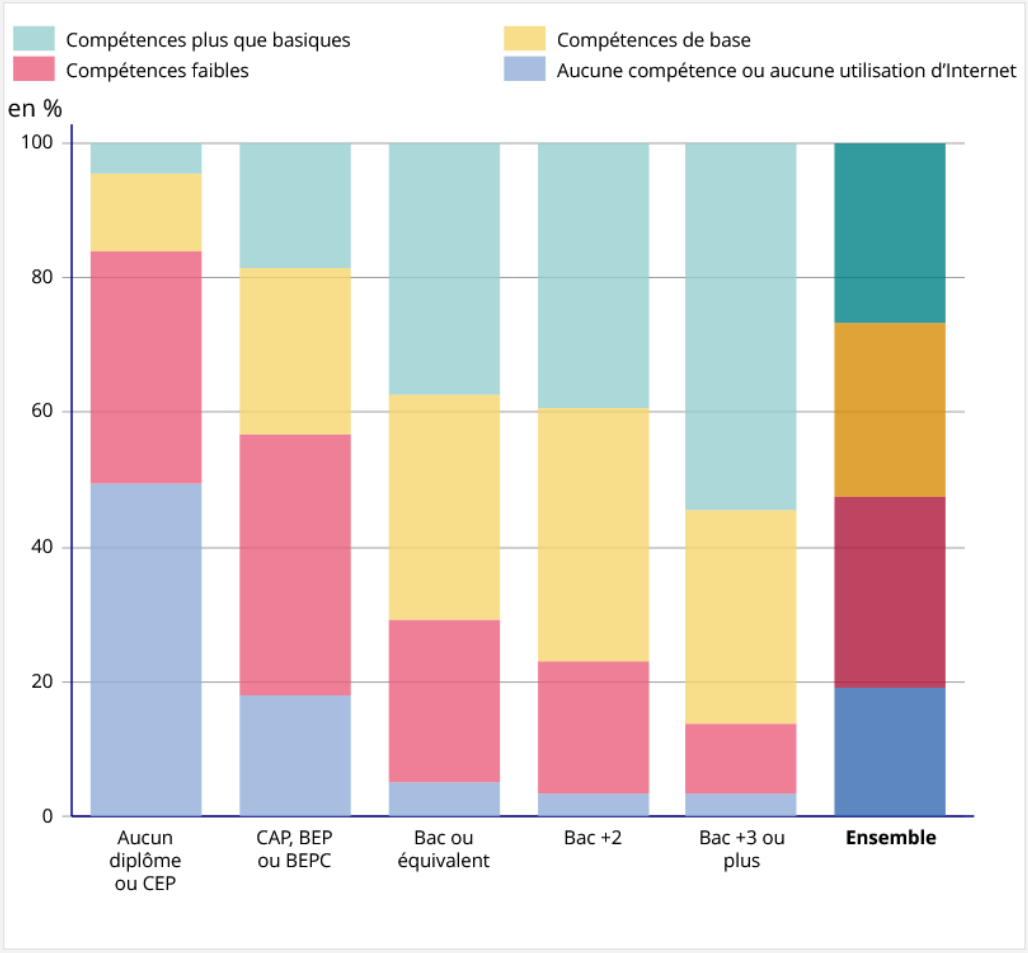
Il en va de même pour les caractéristiques associées aux capacités dans les quatre domaines définis par l'indicateur (résolution de problème informatique, communication en ligne, recherche d'information, logiciels) *:*

> *« les écarts selon le diplôme, la profession ou le niveau de vie sont plus marqués pour les capacités en logiciels : 81 % des personnes sans diplôme ou titulaires d'un CEP déclarent n'avoir aucune capacité dans ce domaine, contre 15 % des diplômés du supérieur. Les écarts selon les diplômes sont également marqués pour la résolution de problèmes informatiques : 83 % des diplômés du supérieur et 72 % des diplômés de niveau bac disent posséder des capacités dans ce domaine, contre 50 %*

45 https://www.cereq.fr/ladaptation-des-competences-un-defi-relever-pour-les-entreprises-du-numerique
46 https://www.insee.fr/fr/statistiques/4238593?sommaire=4238635

des titulaires d'un CAP, BEP ou BEPC et 20 % des sans-diplômes ou titulaires d'un CEP. Ces écarts selon le diplôme sont d'autant plus importants que l'âge est élevé. Des disparités similaires s'observent selon la catégorie socioprofessionnelle (figure 3). Par exemple, les compétences plus que basiques en logiciel sont rapportées par 83 % des cadres, contre seulement 19 % des ouvriers ».

Figure 2 – Niveau de capacités numériques selon le diplôme en 2017



Champ : France hors Mayotte, personnes âgées de 15 ans ou plus.

Source : Insee, enquête TIC-ménages 2017.

Ces éléments devraient être pris en compte de manière importante dans les parcours de formation professionnelle initiale, tant pour leur impact sur la capacité à « *être intégré dans la profession* » (vice-présidente CFA de branche) que sur celle à « *évoluer pendant 40 ans au contact du travail et dans l'entreprise* » (directeur CFA interprofessionnel).

Au-delà de l'aspect purement professionnel, la capacité à agir avec le numérique ou, à l'inverse, à être en situation d'illectronisme concerne la vie quotidienne de chacune et chacun. C'est donc la dimension humaine de la formation professionnelle initiale qui est également questionnée ici.

Deuxième partie



Former l'individu : des valeurs individuelles et émancipatrices ?

Recherche - Formation Histoire sociale
CENTRE HENRI AIGUEPERSE

Deuxième partie : former l'individu : des valeurs individuelles et émancipatrices ?

La formation initiale s'adresse à chaque individu visant à lui transmettre des savoirs initiaux à la fois nécessaires à sa future vie professionnelle et mobilisables pour son développement personnel. Au lycée professionnel, même si les élèves ont dépassé l'âge de la scolarité obligatoire, la dimension éducative reste forte. Elle s'interroge un peu différemment dans les CFA, surtout lorsqu'ils accueillent de nombreux jeunes en reprise de formation qui sont donc plus âgés et ont vécu d'autres expériences que le seul cadre scolaire.

La main e(s)t le cerveau

« *Ce qui façonne le cerveau c'est la main* », rappelle Ugo Palheta en évoquant la philosophie des Compagnons du devoir, proche de la position d'Emmanuel Kant à qui il est attribué l'affirmation que « *la main est la partie visible du cerveau* ». Former au travail manuel, au travail de la main, reviendrait donc à agir sur le fonctionnement intellectuel. Cette approche est largement développée dans la pédagogie Montessori, Maria Montessori disant *« c'est par la main que se forme l'esprit* ».

Une telle conception n'est pas sans lien avec la formation professionnelle initiale dont l'un des contenus majeurs est de faire acquérir des gestes : gestes techniques, gestes professionnels, geste que le dictionnaire qualifie ainsi[47] :

> *1. Mouvement du corps, principalement de la main, des bras, de la tête, porteur ou non de signification : faire des gestes en parlant.*
> *2. Manière de mouvoir le corps, les membres et, en particulier, manière de mouvoir les mains dans un but de préhension, de manipulation : métier qui demande une précision dans le geste*.

À la différence d'autres pays européens, le travail manuel tend à être déprécié en France. Il est pour le moins dévalorisé par rapport au travail intellectuel. Cette hiérarchisation des pratiques professionnelles se retrouve, mais il est possible aussi qu'elle se construise – dès la formation initiale. La culture scolaire est essentiellement constituée d'apprentissages théoriques, de savoirs cognitifs, de références livresques qui conditionnent les résultats aux évaluations et donc à l'orientation. Une sorte d'opposition non dite conduit celles et ceux qui ne réussissent pas à suivre un enseignement

47 https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/geste/36848

fait de « *culture générale* » à être orienté.es vers des formations plus concrètes, donc plus *« manuelles* ».

Pour Jacques-Olivier Hénon[48], « *il semble aujourd'hui acquis que la conceptualisation se construit en même temps que la matérialisation de l'idée. Dans le champ direct de l'apprentissage, et de façon plus partagée, Britt-Mari Barth (1987) a montré comment l'abstraction se construit grâce à l'action. Les exemples développés par l'auteure font immédiatement écho à la multitude d'expériences menées par les formateurs et les enseignants, mais aussi à ses propres expériences. C'est en menant ses expériences que l'apprenant construit ses représentations, c'est en menant une analyse réflexive sur son activité professionnelle que l'apprenti progresse dans la compréhension de ses gestes professionnels, c'est en confrontant son raisonnement à la pratique que l'individu le valide »*.

La complémentarité et au-delà la réflexivité entre apprentissage théorique et expérimentation pratique apparaît donc comme démontrée.

L'alternance de la formation pourrait donc en être légitimée puisque la référence aux apprentissages par le « *faire* » et donc l' « *intelligence du geste* », invite à minimiser la lacune d'un enseignement général réduit pour les élèves de la formation professionnelle initiale et à transformer ce manque en une différence. C'est le sens de la création du baccalauréat professionnel : affirmer que tous les jeunes, quel que soit leur mode d'apprentissage, sont capables d'atteindre un même niveau. Si l'intention est celle-ci, la pratique montre la perpétuation d'une hiérarchisation des savoirs, des apprentissages, des professions et donc des filières de formation, au détriment de la voie professionnelle.

Or le lien entre apprendre et faire, ne se limite pas à l'apprentissage d'un métier. Piaget montre qu'il s'agit là d'un des fondements de l'activité humaine : le sujet doit comprendre pour agir, et doit agir pour comprendre (Piaget, 1974)[49]. L'approche piagétienne du développement humain lie ainsi dans un cercle vertueux le geste qui nécessite de coordonner un ensemble de connaissances et l'acquisition de ces connaissances par la réalisation de gestes *« qui, par leurs effets, permettent au sujet de se saisir peu à peu des lois qui régissent le domaine. De manière un peu paradoxale, le geste dépend donc des connaissances du sujet en même temps qu'il lui permet de les développer et de les structurer* » comme le précise Lucile Vadcard[50].

48 Hénon, Jacques-Olivier. « Quand la philosophie prend place dans la formation des apprentis », Éducation Permanente, vol. 231, no. 2, 2022, pp. 141-154.

49 Cité par : Vadcard, Lucile. « Introduction », , Gestes techniques et formation. Un point de vue didactique, sous la direction de Vadcard Lucile. Presses universitaires de Grenoble, 2022, pp. 6-10.

50 Vadcard, Lucile. « Saisir le geste – des approches contrastées », Gestes techniques et formation. Un point de vue didactique, sous la direction de Vadcard Lucile. Presses universitaires de Grenoble, 2022, pp. 11-60.

L'apprentissage des gestes techniques, mais plus globalement toutes manipulations conduisent donc à la fois à la nécessité de mobiliser des savoirs et au développement ou au renforcement de ces savoirs. Dans la partie précédente, les témoignages illustrent cet apport dans le fait d'apprendre et de se perfectionner dans un métier qui sera lui-même appelé à évoluer au fil du temps. Une acception plus large conduit à étendre cette réflexivité à des apprentissages plus généraux. « *Faire* » nécessite de « *penser* » et les pensées ainsi produites aident à « *mieux faire* » ou à « *faire différemment* ».

Une enseignante en enseignement socio-culturel dans un lycée agricole relate, dans l'entretien, l'expérience de la découverte d'un travail chorégraphique avec les élèves de son établissement. Elle conclut que cette expérience « *leur a donné envie de faire autre chose* », comme s'inscrire au conservatoire pour certains. Le geste de la danse, en l'occurrence ici du hip hop leur a fait découvrir la musique sous un autre angle et conduit à vouloir aller plus loin dans le domaine de la MAO (musique assistée par ordinateur). Plus que de formation professionnelle, il s'agit ici de développement personnel, ce qui est également la mission d'une formation initiale. Comme le précise le directeur d'un CFA consulaire[51] : « *la vocation* [du CFA] *c'est de préparer un diplôme, de préparer les jeunes à la vie professionnelle et peut-être à la vie tout court* […] *C'est un tout* ». Il illustre cette vocation à former les apprentis « *à la vie* » par un projet réalisé « *après Charlie* » et dont l'objectif était de montrer qu'« *un jeune de 17 ans qui fait de la plomberie* [...] *a des choses à dire* ». Plus globalement, il s'agissait de ne pas se contenter *« juste de l'expression d'un sentiment mais d'une pensée, d'un niveau de réflexion* ».

Il s'agit donc de distinguer le niveau d'étude et la capacité réflexive des jeunes en formation. D'une certaine manière et certainement de façon un peu caricaturale, l'approche consiste à séparer la reconnaissance de la formation, entre un CAP maçon et science po, par exemple comme l'évoque le directeur de CFA et l'intelligence des jeunes concerné.es. Il s'agit de ne pas réduire les jeunes à ce qu'elles et ils font « *Bon, lui à part visser des boulons…* », mais de leur permettre d'être ce qu'elles et ils sont.

Leur permettre d'être qui elles et ils sont

« *J'essaie* […] *de développer les compétences psychosociales des jeunes, l'estime de soi, qu'ils comprennent un peu mieux qui ils sont, et dans quelle société ils vivent* » indique encore l'enseignante de socioculturel dans l'analyse de sa pratique [52]. Nous reviendrons sur la dimension

51 Entretien n°5
52 Entretien n°4

sociétale dans la troisième partie de ce travail. Nous nous concentrons ici sur la dimension individuelle et donc le fait de faire comprendre aux jeunes « *qui ils sont* ». Dans ses propos, l'enseignante articule cet éveil des jeunes à qui elles et ils sont aux compétences psychosociales. Bien que peu définies en terme de concept théorique, la conception des compétences psychosociales converge tant dans le monde du travail (OCDE) que dans celui de la santé (OMS) ou de l'éducation (Haut Conseil de l'éducation). Jacques Fortin[53] en propose la présentation suivante :

> *Dans les pays anglo-saxons, le concept de life skills, aptitudes pour la vie, est ancien et fait l'objet d'enseignement dès la petite enfance : il s'agit de développer des compétences qui permettent à l'enfant, l'adolescent puis l'adulte de faire face aux différentes situations de son existence.*
>
> *En 1993, l'Organisation mondiale de la santé définissait les compétences psychosociales comme « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir l'état de son bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et l'environnement », et proposait dix compétences que l'on peut présenter par paires :*
>
> - *se connaître soi-même, éprouver de l'empathie ;*
> - *savoir se faire comprendre, pouvoir entrer en relation avec les autres ;*
> - *savoir gérer ses émotions, savoir gérer le stress ;*
> - *avoir une pensée critique, créative ;*
> - *savoir résoudre des problèmes, savoir prendre des décisions.*
>
> *Ces compétences assez générales peuvent se préciser, devenir plus spécifiques tout au long du développement des personnes et en fonction des contextes.*
>
> *En 1997, les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ont tenté de définir des compétences clés, autrement dit « les savoirs et les savoir-faire indispensables pour participer à la vie en société ». Elles sont ventilées en trois catégories. Ainsi les individus doivent pouvoir :*
>
> - *se servir d'outils de manière interactive (langage, symboles, textes, savoir information, technologies…) ;*
> - *interagir dans des groupes hétérogènes : établir de bonnes relations avec autrui, coopérer, travailler en équipe, gérer et résoudre les conflits ;*
> - *agir de façon autonome : agir dans un contexte global, élaborer et réaliser des projets de vie et des programmes personnels, défendre et affirmer ses droits, leurs intérêts, leurs limites et leurs besoins.*

À partir d'une première définition proposée dans les années 90 par l'OMS définissant de façon générale la compétence psychosociale comme « *la capacité d'une personne à faire face efficacement*

53 Fortin, Jacques. « Chapitre 7. Les compétences psychosociales chez l'enfant », Jacques Lecomte éd., Introduction à la psychologie positive. Dunod, 2014, pp. 107-123.

aux exigences et aux défis de la vie quotidienne. C'est la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être psychique et à le démontrer par un comportement adapté et positif lors d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement » (WHO, 1994), les données de la littérature permettent de définir de façon précise et fondée les CPS. Il s'agit d'un *« ensemble cohérent et interrelié de capacités psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales), impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques, qui permettent de renforcer le pouvoir d'agir (empowerment), de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives* ». Ce cadre théorique a permis de produire une classification actualisée de 9 compétences psychosociales (CPS) générales (comprenant au total 21 CPS spécifiques) et regroupées en trois grandes catégories[54] :

- 3 CPS cognitives (avoir conscience de soi, capacité de maîtrise de soi, prendre des décisions constructives),
- 3 CPS émotionnelles (avoir conscience de ses émotions et de son stress, réguler ses émotions et gérer son stress) et
- 3 CPS sociales (communiquer de façon constructive, développer des relations constructives, et résoudre des difficultés).

C'est essentiellement au niveau des CPS cognitives que la formation professionnelle initiale semble le plus investie si l'on se réfère aux propos tenus dans les entretiens.

Nous avons déjà évoqué la capacité à l'expression d'une pensée, un niveau de réflexion. Celle-ci participe à la conscience de soi, dont un des éléments constitutifs est « *la confiance en soi* ». L'enseignante de socio-culturel affirme que grâce aux projets, les élèves « *grandissent,* […] *prennent confiance en eux* ». Une attitude pas si simple à développer si l'on considère que le fait même d'être dans une filière professionnelle est le plus souvent apparenté à une relégation, donc à une situation d'échec et de dépréciation de leurs capacités. Prendre confiance en eux nécessite que les jeunes en formation trouvent en elles et eux et dans le regard des autres comme dans l'accompagnement des adultes qui les entourent, des raisons positives de « *croire en eux* », en leur valeur, indépendamment de l'image souvent négative dont peut être affublée la formation qu'elles et ils suivent. Elles et ils sont dans la situation des plantes du jardin du roi dans le conte *« le roi et la fleur Bien-Aise* » souvent utilisée pour travailler la notion de confiance en soi[55].

54 D'après Santé publique France : https://www.santepubliquefrance.fr/docs/les-competences-psychosociales-definition-et-classification

55 https://atelier-canope-19.canoprof.fr/eleve/Formation%20initiale%20et%20continue/Estime_de_soi_@2/res/Le_Roi_et_la_petit_fleur_Bien.pdf

Le roi et la petite fleur Bien-Aise

Il y avait un roi amoureux des fleurs, des plantes et des arbres qu'il avait plantés dans un jardin magnifique. Il prenait soin lui-même de son jardin. Il aimait, le soir, se promener dans les allées et se laisser ravir par la beauté des couleurs et la variété des parfums.
Un jour, il dut partir pour un long voyage. A son retour, quelle ne fut pas sa surprise de constater que beaucoup de ses plantes et de ses arbres étaient en train de mourir ! Le pin avait perdu presque toutes ses aiguilles. Le roi lui demanda ce qui était arrivé.
Le pin répondit : « J'ai regardé la vigne plantée tout près de moi et j'ai remarqué les magnifiques raisins qu'elle produisait pour faire le vin. Je suis devenu bien triste de ne pas pouvoir en faire autant. Alors je me suis mis à dépérir en me disant : je suis tellement inutile qu'il vaut mieux cesser de vivre ! *»*
Le roi se tourna vers sa vigne et vit qu'elle était aussi en train de mourir. Il l'interrogea sur son malaise. Pendant des jours, lui dit-elle, j'ai admiré le rosier et respiré le parfum subtil de ses fleurs. Je me suis désolée à la pensée que jamais je ne pourrais produire une fleur aussi magnifique et un parfum aussi raffiné. Désespérée, j'ai commencé à ne plus me nourrir.
Le roi continua l'exploration de son jardin. Il trouva, à sa grande surprise, une petite fleur bleue, toute rayonnante et pleine de vie, qui se nommait Bien-Aise. Quel ne fut pas son bonheur de trouver enfin une plante en plein épanouissement dans son jardin. Il lui dit alors : « Comment se fait-il que tu sois si belle, alors qu'autour de toi les plantes dépérissent ? *»*
Et elle de répondre : « Pendant un certain temps, je me suis désolée de constater que jamais je ne serai aussi grande que le pin avec ses magnifiques aiguilles, que jamais je ne répandrais le parfum de la rose. A me comparer ainsi aux autres, je suis devenue déprimée au point de vouloir me laisser mourir. Mais je me suis rappelée que c'est toi, ô roi magnifique, qui avais choisi de me planter ici. Alors je me suis fait la réflexion suivante : je suis donc si importante à ses yeux qu'il m'ait choisie parmi tant d'autres. C'est alors que j'ai pris la décision de vivre et de devenir aussi belle que possible. *»*

« *Moins bien, moins beau, inutile…* » : ces caractéristiques issues de comparaisons conduisent à se déprécier. En permettant aux jeunes en formation professionnelle initiale d'être qui elles et ils sont, le lycée ou le CFA contribuent à leur donner une place pour eux et non plus en regard des autres. Il semble que cela soit davantage possible en CFA, avec le développement d'une certaine « fierté professionnelle » qu'en lycée professionnel, filière dans laquelle la comparaison avec le lycée général ou technologique n'est jamais très loin. Nous y reviendrons.

Évoquant un projet avec l'armée qui permet à des élèves de baccalauréat professionnel de devenir sous-officier puis « *d'aller ensuite vers les fonctions d'officier* », un DDFPT propose un contre-exemple et montre que l'enseignement professionnel peut également permettre de gravir les échelons de « *l'échelle sociale* ». Cette démarche contribue à affirmer aux jeunes que l'enseigne-

ment professionnel initial les aide, « *leur met le pied à l'étrier* » et *« qu'il leur appartient ensuite de se construire* ». Le DDFPT conclut en affirmant que les personnels d'éducation sont là pour ça, « *pour les porter sur ce genre de possibilité* »[56].

Leur proposer une ouverture d'esprit

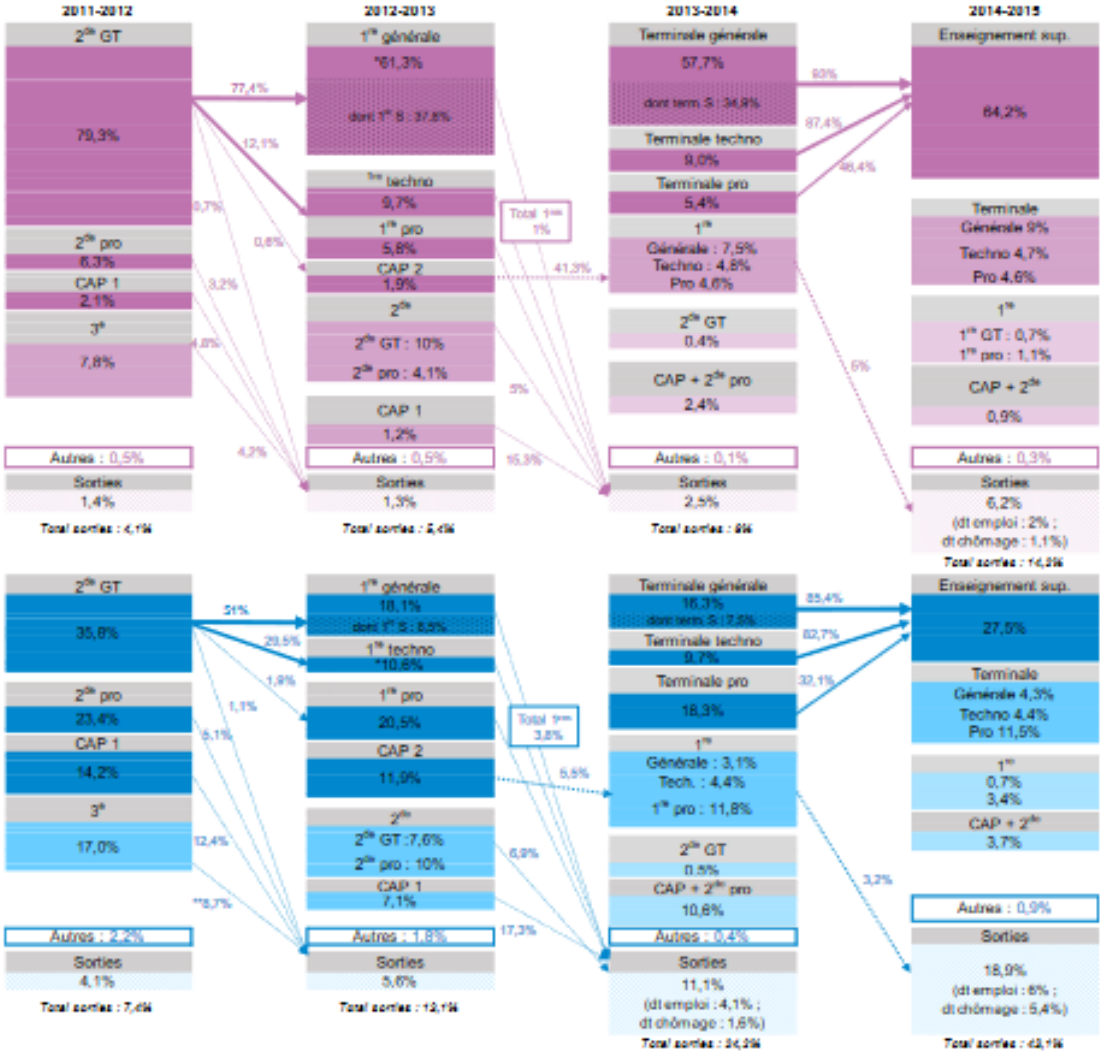
Au-delà de proposer aux jeunes en formation professionnelle initiale de développer leur potentialité afin de se réaliser, les entretiens mettent également en lumière un rôle d'ouverture au monde. Il ne s'agit pas uniquement de les aider à devenir ce qu'elles et ils sont, mais aussi de leur faire découvrir d'autres approches "*d'être au monde*", selon les termes du philosophe allemand Martin Heidegger[57]. En effet, dans l'articulation entre la manière dont un individu existe et dont il interagit avec son environnement, il s'agit de valoriser l'importance de la perception et de l'expérience personnelle dans la compréhension du monde. La formation professionnelle initiale peut y contribuer. Citons à nouveau le DDFPT qui constate que « *ces jeunes évoluent quand on leur propose autre chose, quand on les sort du contexte dans lequel ils vivent. Je ne dis pas qu'ils vivent tous dans des cités, mais on sent bien que le niveau social des familles est bien moins élevé qu'en voie générale et technologique*. »

<u>Un détour par les données socio-économiques</u>

Avant d'aller plus loin sur ce sujet, il est utile d'illustrer ici l'impact des origines socio-économiques des élèves de la formation professionnelle initiale.
Le tableau ci-dessous proposé par France Stratégie dans son rapport de 2023 sur le poids des héritages[58] rend compte d'une population très différente des filières générale et technologique.

56 Entretien n°6 à retrouver en annexe
57 Heidegger, Martin, Etre et temps (Sein und Zeit), 1927
58 https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/fs-2023-rapport-poids_des_heritages-septembre.pdf

Figure 10 – Trajectoires comparées selon les origines sociales dans le second cycle du secondaire (panel 2007)



Élèves d'origine favorisée :

enfants de ménages à dominante cadre ou à dominante intermédiaire/cadre. (30 % des élèves entrés en 6e en 2007)

Élèves d'origine modeste :

enfants de ménages à dominante ouvrière ou composé d'une personne ouvrière ou employée sans conjoint ou avec un conjoint inactif. (35 % des élèves entrés en 6e en 2007)

* En 2012-2013, 61,3 % des enfants de famille favorisée entrés en 6e en 2007 sont en 1re générale, 10,6 % des enfants de famille modeste sont en 1re technologique.

** 8,7 % des élèves de famille modeste qui étaient encore en 3e en 2011-2012 sortent du système scolaire.

Champ : élèves entrés en 6e pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine ou des départements d'outre-mer.

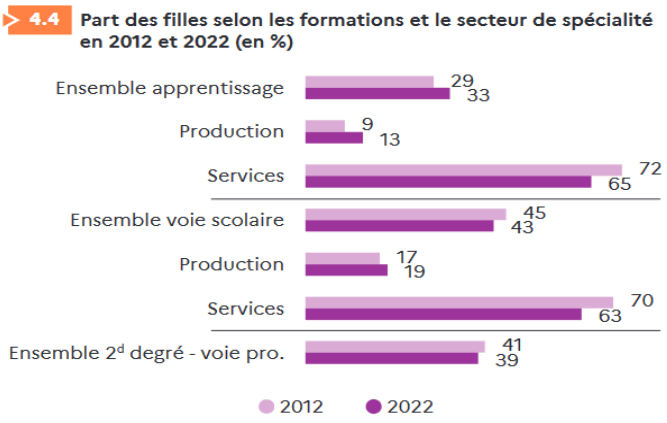
Source : calculs France Stratégie, à partir de MENES-DEPP, panel 2007

Ainsi, le rapport met en évidence que :

> *« les enfants de familles favorisées demeurent fortement surreprésentés au lycée général, qui offre un meilleur accès à l'enseignement supérieur (Figure 10), et dont ils constituent aujourd'hui près de la moitié des effectifs dans le secteur public. Inversement, les enfants des catégories populaires sont proportionnellement beaucoup plus nombreux dans la voie professionnelle. En 2021, ils représentent 54,8 % des effectifs préparant un baccalauréat professionnel ou le brevet des métiers d'art, contre seulement 17,5 % pour les enfants de milieux favorisés* ».

Par ailleurs, l'État de l'école 2023[59] publié par la DEPP précise la distinction des profils d'élèves différents entre la voie scolaire et l'apprentissage :

> *« Les apprentis présentent à l'entrée de la formation des caractéristiques qui les distinguent de leurs homologues de la voie scolaire. Parmi les élèves qui entrent en CAP, l'apprentissage accueille moins de filles, moins d'élèves issus de famille immigrée et davantage d'enfants d'artisan, commerçant ou chef d'entreprise. Les élèves issus de Segpa y sont moins représentés. Par ailleurs, les élèves ayant un sentiment d'efficacité personnelle dans la sphère sociale plus élevée ont davantage de chances d'entrer en apprentissage plutôt que dans la voie professionnelle scolaire.*
> *Dans l'ensemble de la voie professionnelle, les jeunes femmes sont minoritaires : elles représentent 39 % des effectifs en 2022. La voie scolaire est plus féminisée que l'apprentissage avec de forts contrastes selon les spécialités. Les filles sont majoritaires dans les spécialités des services mais sont nettement minoritaires dans les spécialités de production ».*



Ces constats socio-économiques connus et étayés par de très nombreuses études, conduisent à en déduire la nécessité d'offrir aux élèves la possibilité de découvrir d'autres horizons et donc, pour reprendre les mots d'un DDFPT, *« l'opportunité de faire autre chose »*[60].

59 https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-l-ecole-2023-379707
60 Entretien n°6 à retrouver en annexe

Une ouverture culturelle des jeunes

La vice-présidente du CFA du BTP ne dit pas autre chose lorsqu'elle parle d'« *ouverture vers la culture, ouverture vers le monde* », pointant « *qu'il y a un manque à ce niveau-là pour la majorité de ces jeunes* »[61]. Elle évoque ainsi des projets de « *création autour de la culture urbaine* ». L'enseignante de socio-culturel[62] cite quant à elle une expérience théâtrale développée dans le cadre de son enseignement, spécificité de l'enseignement agricole. Le directeur du CFA interprofessionnel voit dans cette ouverture culturelle, cette contribution à *« l'ouverture d'esprit, à la compréhension du monde dans lequel on vit* […] *une obligation morale* »[63].

Ce recours à la dimension artistique et culturelle – au-delà de la notion d'un enseignement artistique – s'inscrit dans les attendus de l'UNESCO qui lie Culture et Éducation et regrette que trop souvent encore la culture ne soit *« pas assez mise en valeur dans les processus d'apprentissage, les contenus et les pédagogies ».* L'agence internationale constate pourtant que :

> « *la vision même du progrès des sociétés s'est inscrite, historiquement, dans les avancées éducatives et culturelles, favorables à la pensée critique et garantissant l'équilibre entre progrès technologique et développement humain. Au regard de ces enjeux, des efforts concertés doivent être déployés pour renforcer l'approche globale et la pertinence des systèmes éducatifs et garantir l'accès des personnes de tous âges aux outils et pédagogies nécessaires pour s'épanouir dans les sociétés contemporaines et pour construire leur avenir* »[64].

Des apports non-cognitifs

Il est particulièrement complexe de mesurer les impacts des apports artistiques et culturels dans le cadre des enseignements. Bien qu'en l'état, dans le cadre de la formation professionnelle initiale, il ne s'agisse pas à proprement parler d'éducation artistique et culturelle (EAC) telle que définie par les textes, on peut aisément faire l'hypothèse que les mêmes constatations s'imposent aux projets culturels décrits par les interlocuteurs de cette étude qu'à ceux relevant de l'EAC. Les études dans ce domaine tendent à montrer que les effets concernant les compétences cognitives des élèves sont assez limités. C'est de manière indirecte et concernant les compétences non-cognitives que l'impact semble le plus visible : « sur les aspirations des élèves, sur l'autoévaluation et la confiance en soi, sur le plaisir et les compétences sociales ».

Les études mettent également en évidence que les effets « sont plus prononcés chez les élèves de faible niveau initial et issus de familles à faible capital socio-économique »[65].

61 Entretien n°1 à retrouver en annexe
62 Entretien n°4 à retrouver en annexe
63 Entretien n°5 à retrouver en annexe
64 https://www.unesco.org/fr/articles/lhorizon-culture-et-education-un-investissement-strategique-pour-un-developpement-durable-inclusif
65 Coulangron, Philippe et Julie Pereira, « *Evaluer l'impact de l'éducation artistique et culturelle : enjeux méthodologique et défis politiques* », in L'éducation artistique et culturelle. Une utopie à l'épreuve des sciences sociales, sous la direction d'Anne Jonchery et Sylvie Octobre, Ministère de la Culture, Paris, 2022

S'enrichir de la diversité

Cette ouverture culturelle correspond également à un apprentissage de la diversité. « *La richesse est dans la diversité* » affirme le directeur du CFA Interprofessionnel qui précise : *« cela veut dire des cultures différentes, des trajectoires différentes, des âges différents, et puis des genres différents* [qui] *vont se mélanger* ». Il illustre d'ailleurs ce mélange par le fait que les matières générales sont enseignées dans des bâtiments partagés par tous, quelle que soit la formation suivie et que donc « *ça oblige les populations au moins à se croiser dans les couloirs* ».

Certains projets vont plus loin et mobilisent des démarches pédagogiques actives pour prendre en compte et faire découvrir la diversité. Ainsi en CFA BTP, la vice-présidente évoque des projets "français langues étrangères"[66] : « *comme sur les chantiers aujourd'hui, on peut avoir plusieurs langues différentes, plusieurs cultures aussi, les enseignants proposent alors une pédagogie qui rend les élèves acteurs de projets, les plaçant en situation d'expliquer à leurs camarades comment ça se passe chez eux* ». Sous la forme de mini-conférences, par le biais du théâtre, il s'agit de mieux se comprendre et se faire comprendre, y compris pour pouvoir travailler ensemble. Cette communication « *inter-culture entre les jeunes est super importante parce qu'ils ne se connaissent pas* ». Or « *on a toujours peur de ce qu'on ne connaît pas* » renchérit le DDFPT qui expose les stages Erasmus développés dans son lycée sous la forme d'un mois de stage obligatoire à l'étranger pour les élèves en bac pro. Ce fait « *d'aller dans un monde, dans un pays où ils ne maitrisent ni la langue, ni les codes* » est une expérience qui développe « *une autonomie, une autre vision, une tolérance* ».

Dépasser ses pratiques habituelles

Le différent n'est pas toujours l'étranger. Ce peut être le cas, « *mais on peut aussi avoir des personnes qui ont une culture différente parce que rattachée à une autre conception de la vie de famille* », explique la cheffe d'entreprise, vice-présidente de CFA.

Deux sujets peuvent illustrer ce propos.

Le premier qu'elle présente sous la forme d'un projet mené au CFA du BTP est lié à l'alimentation et à la malnutrition des apprentis : absence de petit déjeuner, trop faible consommation d'eau tout au long de la journée, restauration rapide à midi… La description du travail pédagogique montre qu'il est à la fois lié à la question du mieux-être des apprentis basé sur une approche de prévention, de santé, de sécurité, mais également de découverte d'autres manières de se nourrir par la dégustation de légumes par exemple. Les apports d'un sportif et d'une diététicienne renforcent ce

66 Entretien n°1 à retrouver en annexe

caractère du « bien-être ». Il est également couplé aux conditions de travail : bien se nourrir pour bien travailler. Tout en rejoignant des éléments de connaissance et de culture avec la réalisation de la carte de France des spécialités culinaires régionales.

Le second sujet est celui de la mixité ou du rapport fille-garçon. Plusieurs interlocuteurs en parlent lors des entretiens. C'est une question importante dans la construction même de chaque individu. Pour autant, elle est pour l'essentiel abordée sous l'angle de la vie collective et de la citoyenneté. Nous développerons donc ce point dans la partie suivante de notre étude. Nous pouvons noter d'ores et déjà, comme le montre le tableau de la DEPP (cf page 42) que le pourcentage de filles en formation professionnelle initiale est inférieur à celui des garçons, encore plus faible en apprentissage et dans certaines branches professionnelles. Ainsi avec 3% de filles en voie pro, le CFA du BTP a développé des rencontres entre les filles mais également une démarche auprès des garçons pour leur dire : « h*é les gars, c'est fini le temps où on dit et on fait n'importe quoi avec les filles* ».

Pour conclure cette partie dédiée au développement de la personne humaine dans le cadre de la formation professionnelle initiale, il faut laisser la parole à un enseignant de lycée professionnel[67] qui en résume bien l'importance : « *On essaie de combler un peu les écarts. Il y a aussi un enjeu du côté des situations personnelles, familiales, socio-économiques. Mais ce sont des jeunes en demande et j'en ai été très surpris*. »

67 Entretien n°3 à retrouver en annexe

Troisième partie



Former la et le citoyen.ne : des valeurs collectives et républicaines ?

Recherche - Formation Histoire sociale
CENTRE HENRI AIGUEPERSE

3e partie : former le Citoyen : des valeurs collectives et républicaines ?

Parmi les défis à relever que met en évidence *« Apprendre à vivre ensemble* », le rapport du Conseil de l'Europe sur la situation de l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme en Europe publié en 2017, on relève « *la faiblesse de l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement professionnel initial et l'enseignement supérieur* »[68]. Pourtant au-delà de sa fonction de transmettre et de construire des savoirs, l'école « *a également pour mission de préparer l'adulte de demain à vivre en société, à vivre dans sa société. Outre des savoirs, on lui demande de transmettre des valeurs et des normes de comportement, de créer du lien social et de former des citoyens* », comme le précise Maroussia Raveaud en introduction du dossier « L'élève, futur citoyen », dans la Revue internationale d'éducation de Sèvres[69].

De nombreux travaux sont consacrés à ce sujet, mais ils se concentrent essentiellement sur le niveau de l'école primaire, voir le collège et peu appréhendent cette question au lycée, encore moins dans la formation professionnelle initiale. « *Oui, vraiment, la citoyenneté c'est le parent pauvre au lycée professionnel* » regrette un inspecteur de l'Éducation nationale[70]. Il existe pourtant une tradition ancienne visant à former conjointement « *des producteurs et des citoyens* », selon les termes utilisés par Stéphane Lembré [71]. Avant d'analyser ce qu'en disent les interlocuteurs de notre étude, un petit détour historique semble s'imposer.

La formation des producteurs et des citoyens

Comme nous l'avons développé dans l'introduction, l'histoire de l'enseignement comporte une partie, relativement moins connue et moins étudiée, dédiée à la formation technique et professionnelle, que l'on qualifie alors uniquement de technique à partir de la fin du XIXe siècle et qui ne prend réellement son essor qu'après la première guerre mondiale.

> *Les missions assignées à cet enseignement que l'on définira ici comme l'ensemble des institutions de formation technique initiale pour les filles et les garçons, dans*

68 Cité par Eduveille du 21 novembre 2017, https://eduveille.hypotheses.org/9049
69 Maroussia Raveaud, « L'élève, futur citoyen », Revue internationale d'éducation de Sèvres, 44 | 2007, 19-24.
70 Entretien n°2 à retrouver en annexe
71 Lembré, Stéphane. Former des producteurs et des citoyens ? L'enseignement technique et l'éducation à la citoyenneté (1880-1959) In : L'éducation à la citoyenneté [en ligne]. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, 2018 (généré le 31 octobre 2023). Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/pufc/11813>. ISBN : 9782848677613. DOI : https://doi.org/10.4000/books.pufc.11813.

> *les domaines agricole, commercial et industriel, visent en priorité à former ces « sous-officiers de l'armée du travail » qui manqueraient tant aux entreprises du pays, selon une métaphore militaire alors courante. Cette adaptation revendiquée aux besoins locaux du commerce et de l'industrie soulève cependant la question de la place accordée à l'éducation morale et civique dans cette autre école de la République, aussi diverse que mal connue. Nous envisagerons ici l'éducation morale et civique au sens large, pour désigner les démarches et contenus d'enseignement destinés à préparer le citoyen à l'exercice de ses droits, de ses obligations et de ses devoirs. Caractérisées selon des modalités diverses par le primat de la discipline et la préparation au travail, les écoles nationales professionnelles (ENP), les EPCI ou les écoles d'arts métiers se soucient-elles de la formation de citoyens en même temps que de producteurs ?*

Stéphane Lembré interroge ainsi la « finalité civique » de cet enseignement technique et y répond par l'affirmative. Tout en reconnaissant qu'elle n'est évoquée ni « *dans le projet de loi sur l'enseignement technique déposé à l'issue des travaux de la Commission sur l'enseignement professionnel réunie en 1863-1864* », ni « *dans le rapport de 1874 préparé par le général Morin, alors vice-président du Conseil supérieur de l'enseignement technique* », il montre la présence renforcée de cette éducation dans des discours qui évoquent davantage cet enjeu à partir des années 1880. Pour autant, et bien que Jules Ferry lui-même affirme que « *la visée suprême, le but final, la mission sociale de l'école moderne, c'est l'éducation de cette démocratie ouvrière* » lors de la pose de la première pierre de l'ENP de Vierzon en 1883, il semble que ce soit plutôt à l'école primaire que cette mission soit assignée par le ministre. C'est en fait à Edmond Labbé qu'il faut attribuer le mérite d'un développement particulier de cette dimension citoyenne dans l'enseignement technique. Dès 1912, alors qu'il en a la charge dans le Nord de la France, il écrit que celui-ci doit « *nous donner des ouvriers honnêtes et laborieux, et, d'autre part, convenablement instruits des choses de leur métier [ainsi que] des électeurs éclairés et conscients de leurs devoirs civiques comme de leurs droits, des citoyens aimant leur pays et sachant comment dans leur modeste sphère, ils peuvent contribuer à sa prospérité et à son rayonnement dans le monde* »[72]. Sa revendication que « *la profession soit le pivot et le centre de tout l'enseignement moral et de l'enseignement civique* », trouve écho dans une circulaire de 1926 au personnel de l'enseignement technique signé du ministre de l'Instruction publique Édouard Herriot qui reconnaît l'importance du « *principe utilitaire* » et de la préparation de bons professionnels, et ajoute : « *Vous n'oublierez pas non plus que vous êtes des éducateurs et qu'en formant des producteurs, vous devez former des citoyens et des hommes* »[73].

72 Extrait d'un rapport présenté au comité départemental de l'enseignement technique (département du Nord) », Bulletin de l'enseignement technique, 1912, p. 439-474, cité par Stéphane Lembré

73 Circulaire du ministre de l'Instruction publique, 1er octobre 1926, citée dans L'École technique. Organe officiel de l'amicale de l'enseignement technique, janvier-février 1929, n°16, cité par Stéphane Lembré

Nous retrouvons ici les trois dimensions étudiées dans cette recherche, conformes aux recommandations adoptées par le Conseil supérieur de l'enseignement technique dans sa session de décembre 1925 : « *l'ouvrier reste et doit rester un citoyen et un homme. La culture professionnelle doit être aussi une culture civique et une culture humaine. C'est un devoir social de l'étendre jusqu'à ces limites.* [74]»

Pour autant, il semble qu'il y ait loin des dires aux actes, puisque les études des circulaires et des emplois du temps régissant les formations techniques et professionnelles semblent donner la part congrue à un enseignement parfois qualifié de "morale" et le plus souvent d'instruction civique, inclus dans d'autres enseignements (histoire-géographie ou français).

Il semble ainsi que, jusqu'à son intégration au système éducatif à partir du décret Berthoin de 1959, l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement technique français se résume essentiellement à la discipline d'une part et à l'instruction civique et morale d'autre part. Il s'agit donc davantage de former des ouvriers porteurs des valeurs de la République que de leur donner une part active dans une émancipation individuelle et collective, leur permettant de prendre toute leur place dans la vie et l'avenir de la société française. Il semble que le reproche fait par Jean Jaurès sur « L'enseignement de la morale » dans La Dépêche de Toulouse, 3 juin 1892 peut ici s'appliquer :

> « *Trop souvent, les maîtres négligent l'enseignement moral pour l'enseignement civique, qui semble plus précis et plus concret, et ils oublient que l'enseignement civique ne peut avoir de sens et de valeur que par l'enseignement moral, car les constitutions qui assurent à tous les citoyens la liberté politique et qui réalisent ou préparent l'égalité sociale ont pour âme le respect de la personne humaine, de la dignité humaine.* »

La situation actuelle

« *Le programme d'éducation civique des classes préparatoires au baccalauréat professionnel* "a pour finalité de préparer à l'exercice raisonné de la citoyenneté, qu'elle soit politique, économique, sociale ou culturelle", *selon une progression sur les trois années de formation* : "Vivre en citoyen" *en seconde,* "Le citoyen et la République" *en première,* "Le citoyen et le monde" *en terminale. Il prévoit notamment de faire réfléchir les élèves aux valeurs qui fondent la République et de favoriser*

74 *Ibid.*

l'engagement responsable », indique le rapport « *Morale laïque : pour un enseignement laïque de la morale* », remis au ministère de l'Éducation nationale le 22 avril 2013, par ses auteurs : Alain Bergounioux, Laurence Loeffel et Rémy Schwartz[75]. Le rapport précise également que « *dans la voie professionnelle, le temps que les enseignants lui consacrent est variable, le cadre horaire pour les trois années est de 380 heures à partager entre les enseignements de français, d'histoire et de géographie* », alors même que « *l'enseignement de l'éducation civique fait l'objet d'une épreuve pour l'obtention du diplôme national du brevet et du baccalauréat professionnel* », ce qui n'est pas le cas dans la voie générale.

Depuis le rapport, de nouveaux textes sont venus modifier ou préciser le contenu de l'enseignement moral et civique de la formation professionnelle initiale. Ainsi, les programmes d'enseignement moral et civique pour le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et pour la seconde professionnelle sont définis par arrêtés du 3-4-2019 publiés au BO spécial n° 5 du 11 avril 2019. Les programmes d'enseignement moral et civique pour les classes de première et terminale sont définis par arrêté du 5-2-2020 publié au BO spécial n° 1 du 6 février 2020. Nous reproduisons ci-dessous ceux pour les classes du lycée professionnel.

Ce que disent les textes : extrait du Bulletin officiel de l'Éducation nationale

L'enseignement moral et civique en lycée professionnel

L'enseignement moral et civique contribue à transmettre les valeurs et principes de la République et à les faire éprouver et partager. Cet enseignement prépare à l'exercice de la citoyenneté et sensibilise aux responsabilités individuelle et collective. Il développe les capacités à argumenter, à construire une autonomie de jugement et de pensée, à coopérer et à agir dans la Cité. L'enseignement moral et civique s'inscrit dans la perspective de la construction et de l'exercice de la citoyenneté tout au long de la vie. Il ouvre l'élève au pluralisme des modes de pensée et des pratiques sociales et professionnelles, dans le respect des principes et des valeurs de la République et de la démocratie. Il l'aide à devenir un citoyen responsable et libre, à forger son sens critique et à adopter un comportement éthique.
Dans la voie professionnelle du lycée, l'enseignement moral et civique s'inscrit dans la continuité du collège en consolidant et en renforçant les acquis de l'élève. Il articule des valeurs, des savoirs et des pratiques, et vise l'acquisition de connaissances et de compétences dans tous les domaines de la culture civique.

Les compétences développées dans le cadre de l'enseignement moral et civique sont les suivantes :

- identifier, exprimer et maîtriser ses émotions ;
- mettre à distance ses opinions personnelles pour construire son jugement ;

75 MEN (2013) Rapport Morale laïque - Pour un enseignement laïque de la morale, Mission sur l'enseignement de la morale laïque, Paris

- effectuer une recherche documentaire en faisant preuve d'esprit critique ;
- s'impliquer dans un travail et coopérer ;
- construire et exprimer une argumentation cohérente et étayée en s'appuyant sur les repères et les notions du programme ;
- savoir écouter, apprendre à débattre ;
- respecter autrui et la pluralité des points de vue.

La structuration du programme

Le programme d'enseignement moral et civique est organisé autour d'un objet d'étude annuel décliné en deux thèmes. Le premier occupe 2/3 du volume horaire annuel et le second, le 1/3 restant. Ces deux thèmes se croisent et permettent d'aborder de grands enjeux actuels.

L'éducation aux médias et à l'information est abordée dans chaque thème : elle peut constituer le fil conducteur du traitement du thème ou faire l'objet d'un approfondissement spécifique.

La démarche de projet en enseignement moral et civique

Chaque thème est traité dans le cadre d'un projet qui engage l'élève dans un travail coopératif favorisant la prise d'initiative individuelle ou collective. Les usages et pratiques numériques sont à encourager à toutes les étapes du projet.

- Construit à partir des questions de l'élève et de situations concrètes (actualité, vidéos, films documentaires et films de fiction, actions au sein de l'établissement…), le projet permet de convoquer ses expériences, ses opinions et ses convictions et de les mettre en rapport avec les normes éthiques.
- Dans une démarche d'enquête, l'élève conduit des recherches documentaires portant sur une ou plusieurs entrées retenues par le professeur. Cette phase peut l'amener à rencontrer des partenaires de l'établissement ou du centre de formation (réservistes citoyens, représentants d'association, élus locaux, représentants de l'État, chefs d'entreprise…). Recherches et enquêtes contribuent à construire les « notions et mots-clés » à partir des « références et repères » indiqués dans le programme : l'élève consolide ainsi sa culture civique.
- L'enseignement moral et civique initie progressivement l'élève à la pratique du débat réglé qui peut prendre les formes de la discussion ou celles du discours ; il développe ainsi la capacité à prendre la parole en public.
- Le projet aboutit à une production finale qui peut être réalisée de manière individuelle ou collective, qui peut prendre une forme visuelle, écrite ou audiovisuelle. Cette production finale peut s'insérer dans la réalisation du chef-d'œuvre.
- Une trace écrite stabilise les connaissances et mobilise les compétences acquises.

Les projets qui associent les disciplines de l'enseignement général et celles de l'enseignement professionnel sont à privilégier, de même que la collaboration avec le professeur documentaliste au Centre de documentation et d'information et le travail conjoint avec la Vie scolaire. Les situations rencontrées dans l'établissement et dans le monde professionnel nourrissent l'enseignement : que ce soit dans le cadre de la vie quotidienne, dans et hors la classe, à l'internat, dans les instances de la vie lycéenne, dans les centres de formation, dans les entreprises à l'occasion des périodes de formation en milieu professionnel, elles offrent à l'élève de multiples possibilités de s'inscrire dans une démarche collective et de faire preuve de civisme.

Les liens entre le programme d'enseignement moral et civique, et les enseignements d'histoire-géographie, de français ainsi qu'avec certains enseignements généraux et professionnels sont mentionnés au bas de chaque tableau.

Les thèmes peuvent être abordés dans le cadre du programme des actions éducatives proposées par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse : la semaine de la presse et des médias

dans l'école, la semaine de l'éducation contre le racisme et l'antisémitisme, le Concours national de la Résistance et de la Déportation, la journée nationale de la laïcité, la semaine européenne du développement durable…

Les programmes de seconde, première et terminale
Les programmes d'enseignement moral et civique sont organisés autour d'un objet d'étude annuel :

- en classe de seconde, « Liberté et démocratie » ;
- en classe de première, « Égalité et fraternité en démocratie » ;
- en classe terminale, « Espace public, engagement et culture du débat démocratique ».

En classe de seconde et en classe de première, le programme d'enseignement moral et civique consolide les connaissances de l'élève sur les principes et les valeurs au fondement de notre démocratie et de ses pratiques délibératives. En classe terminale, il s'agit de préciser les pratiques de la citoyenneté en examinant les formes du débat et d'expression du pluralisme des idées et de la diversité des engagements. Ces programmes articulent les trois valeurs de la devise de la République française Liberté, Égalité, Fraternité.
La formation de l'élève au débat démocratique s'amorce dès la classe de seconde où les élèves débattent à partir de leurs expériences personnelles pour parvenir, collectivement, à une position partagée. En classe de première, le débat prend la forme d'une confrontation d'idées : ancré dans l'objet d'étude annuel, il vise à développer la capacité à défendre oralement un point de vue sur une des questions abordées. En classe terminale, l'élève appréhende la dimension démocratique du débat dans nos institutions.[76]

Après avoir noté que *« l'éducation civique est bien identifiée en France comme une discipline, sous des labels différents selon le niveau d'enseignement, associée à des quotas d'heures eux aussi identifiés* », comme le démontrent les programmes ci-dessus, le CNESCO dans son rapport de janvier 2015 consacré à l' « *Apprentissage de la citoyenneté dans l'école française : un engagement fort dans les instructions officielles, une réalité de terrain en décalage* », constate que « *dans les faits, ces heures d'enseignements, intégrées le plus souvent à l'histoire-géographie ne sont pas toujours dispensées dans leur totalité. Ces heures peuvent servir notamment à achever la couverture des programmes scolaires dans d'autres matières* ».

La rapport précise qu' « *en termes d'horaires effectifs, le cas du lycée et de ses différentes voies d'enseignement (voie générale, technologique et professionnelle) est intéressant* » :

> *« Paradoxalement, dans ce niveau d'enseignement critique pour la socialisation citoyenne des jeunes, le cadre institutionnel protège davantage cet enseignement dans la voie générale que dans la voie professionnelle ou technologique. En effet, dans la voie générale, l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS), centrée sur le débat argumenté, est inscrite dans les grilles horaires avec une demi-heure par semaine, une plage horaire donc clairement identifiée. À l'opposé, dans la voie*

76 https://eduscol.education.fr/1761/programmes-et-ressources-en-enseignement-moral-et-civique-voie-professionnelle

professionnelle, le temps que les enseignants consacrent à l'éducation civique peut être, et de fait est variable comme le montrent certains rapports d'évaluation. En effet, le cadre horaire pour les trois années ne prévoit qu'un quota global de 380 heures à partager entre les enseignements de français, d'histoire et de géographie. Pour les séries technologiques, l'éducation civique apparaît bien en tant qu'intitulé dans les programmes mais seules certaines mentions dans des thèmes d'histoire ou de géographie sont développées, aucun nombre d'heures ne lui est attribué. La comparaison européenne montre que souvent les filières d'élite sont mieux pourvues en enseignement citoyen que les filières moins favorisées aux publics plus démunis socialement, contribuant certainement à construire des inégalités de socialisation politique (absentéisme électoral…) selon le diplôme. Ces inégalités d'engagement collectif selon le niveau de diplôme sont présentes dans l'ensemble des pays de l'OCDE mais sont particulièrement marquées en France »[77].

Dans les entretiens menés pour cette étude, une différence d'approche est perceptible. Un inspecteur de l'Éducation nationale, pour qui *« la citoyenneté est le parent pauvre au lycée professionnel* », considère que *« ce n'est pas du tout un besoin qui est ressenti ou qui est demandé par les élèves* ». Allant plus loin, il affirme même qu' *« ils n'y adhérent pas spécialement ».* Et d'ajouter *« c'est un sujet qui est très sensible et difficilement abordé par les professeurs parce que c'est sujet à débat et ça peut vite déborder* ». Nous reviendrons sur cette approche du débat. Il est notable que l'argument évoqué ici est double. Tout d'abord il s'agit d'un contenu non réclamé par les élèves, voire rejeté par eux. Mais dans un second temps, la difficulté d'aborder les questions de citoyenneté semble davantage concerner les enseignant.es. Il ne s'agit pas, comme dans les rapports de l'inspection générale ou du CNESCO, de substituer des heures au bénéfice d'autres enseignements, mais bien d'éviter les sujets sensibles, susceptibles d'entraîner des débats voire des débordements.

Si, contrairement aux textes antérieurs à la seconde guerre mondiale, les instructions officielles actuelles valident bien la notion d'esprit critique et de pluralité des points de vue, il semble que dans les faits, leur mise en œuvre est difficile dans certains cours et pour certain.es professeur.es.

À l'inverse, le directeur du CFA interprofessionnel, se situe sur un autre plan. Il constate que pour la partie des élèves qui arrivent mineurs au CFA, ils seront électeurs lorsqu'ils en sortiront. Il considère donc que « *contribuer à l'ouverture d'esprit, à la compréhension du monde dans lequel on vit, c'est une obligation morale* ». Il précise : « *les référentiels c'est une chose, mais quand on a 2500 jeunes qui vivent ensemble, qui cohabitent dans un même endroit, leur faire vivre une expérience*

77 CNESCO, Apprentissage de la citoyenneté dans l'école française Un engagement fort dans les instructions officielles, une réalité de terrain en décalage. Janvier 2015

citoyenne, c'est pour moi une obligation morale ». Il ne s'agit plus ici ni de programmes, ni de demandes de la part des élèves, ni même des conditions d'enseignement. Le directeur du CFA se place sur un autre plan, celui de la responsabilité éducative (morale) envers les jeunes et la société. Il la projette dans l'expérience du quotidien. Faire vivre 2500 jeunes ensemble, c'est apprendre à vivre en société. Plus qu'un enseignement théorique, il s'agit ici d'une expérimentation pratique, d'une mise en œuvre au quotidien.

Spécialiste de l'éducation à la citoyenneté, François Audigier, interrogé par Maria Pagoni pour la revue Carrefours de l'éducation, fait remarquer qu'au lendemain de la seconde guerre mondiale « *sous l'égide de l'inspecteur général Louis François, résistant de la première heure et adepte des pédagogies actives* […] *cette discipline s'appelait en fait Initiation à la vie économique et sociale, affirmant ainsi que l'enjeu de cette formation n'était pas la connaissance des institutions politiques républicaines à laquelle elle a trop souvent été réduite mais la connaissance du monde actuel comme formation nécessaire du citoyen pour qu'il puisse faire des choix raisonnés dans sa vie politique et sociale* »[78].

Vivre et travailler ensemble

Par ailleurs, dans ce même entretien, François Audigier illustre une différence d'approche au sein même de la définition de l'éducation à la citoyenneté, « *entre une conception* "politique" *de la citoyenneté et une conception que j'appelle volontiers* "molle" *et qui met en avant le* "vivre ensemble". *On retrouve, dans un contexte et avec des significations contemporaines, la distinction opérée par Benjamin Constant en 1819, entre liberté des Anciens et liberté des Modernes, la première étant associée à la participation du citoyen à la vie politique et à une conception débattue du bien commun, la seconde tenant à distance le politique et attendant de lui qu'il garantisse les libertés du citoyen pour que celui-ci puisse vaquer à ses occupations, principalement le commerce, source de paix. Une telle distinction est à prendre comme un modèle, c'est-à-dire comme une manière de penser les réalités contemporaines, lesquelles empruntent toujours, selon des équilibres variés, à ces deux pôles. Il ne s'agit pas non plus de revenir à un passé mythique de l'école républicaine, qui n'a jamais existé ailleurs que dans les rêves de certains pamphlétaires, mais de prendre la mesure d'un débat de fond dans nos démocraties. Ce débat prend de nouvelles caractéristiques*

78 Pagoni, Maria. « Rencontre avec François Audigier : Éducation à la citoyenneté et participation », Carrefours de l'éducation, vol. 28, no. 2, 2009, pp. 150-156.

avec le développement de mouvements sociaux qui s'inscrivent dans une demande de démocratie participative ».

Concernant cette approche « mille » du vivre ensemble, il reprend dans cet entretien ce qu'il a pu écrire et développer par ailleurs. Ainsi, en 2007 dans la Revue internationale d'éducation de Sèvres, précisait-il :

> « *Cette priorité accordée au "vivre ensemble" laisse de côté une grande partie de ce qui fait la citoyenneté. Outre la dimension proprement politique, les quelques études disponibles montrent que ce « vivre ensemble » se décline avant tout sur la base d'une sorte de consensus, d'accord sur quelques évidences : "ne pas parler tous en même temps, ne pas exercer de violence sur ses camarades, arriver à l'heure, faire son travail, etc.". Il laisse de côté ce qui serait une initiation plus systématique à l'univers juridique à la fois comme référence pour le quotidien, par exemple, sur les règles de vie ou sur la résolution des conflits, et comme travail d'ouverture à un univers qui structure et organise notre vie sociale, les rapports avec les autres* »[79].

Ainsi donc, l'éducation à la citoyenneté est tiraillée entre deux pôles, qui ne sont pas opposés mais devraient être complémentaires, l'un expérimentant des règles de vie en commun alors que l'autre poserait les bases d'une réflexion plus politique. Le tout à resituer dans un espace particulier qui est celui de l'institution éducative, avec ses propres règles de fonctionnement.

Trois remarques s'imposent dans le cadre spécifique de cette étude.

Tout d'abord, la formation professionnelle initiale comme son intitulé l'indique et comme nous l'avons déjà rappelé, a pour vocation de préparer les apprenants à un métier, une famille de métiers, plus largement à leur insertion professionnelle. L'éducation à la citoyenneté s'entend donc dans une dimension de vivre et de travailler ensemble. Nous l'avons déjà évoqué pour la diversité des langues, des modes de vie, des relations filles-garçons… S'interroge donc la place de la citoyenneté au travail. Elle semble peu abordée dans le cadre de la formation. Aucun des interlocuteurs interrogés pour cette étude ne l'a évoquée. Pourtant, elle est au cœur des nouvelles relations qu'entretiennent les jeunes avec le travail.

Forte de cette dimension professionnelle, la formation est construite sur une alternance de temps et d'acteurs de formation. Le lycée ou le CFA sont partenaires, de manière plus ou moins forte,

79 François Audigier, « L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions », Revue internationale d'éducation de Sèvres, 44 | 2007, 25-34.

avec les entreprises qui accueillent les jeunes en apprentissage ou en stage. Celles-ci sont donc sensées participer également à la démarche formatrice. Il convient donc de questionner également le rôle de l'entreprise dans la part qu'elle prend ou devrait prendre à la formation à la citoyenneté, d'évoquer l'"entreprise citoyenne" en parallèle de l'"entreprise apprenante", voire même de suggérer les liens entre les conditions de travail et la démocratie dans une ambition de libérer le travail comme le proposent Dominique Méda ou Thomas Coutrot.

Deux types de structures cohabitent dans la formation professionnelle initiale, les LP et les CFA. Une lecture rapide pourrait facilement renvoyer à un découpage des démarches, attribuant la réflexion aux lycées et la pratique au CFA. Ce serait caricatural. La réalité apparaît plus complexe, nous la voyons se dessiner au travers des entretiens. Même si les attentes du lycée professionnel apparaissent comme davantage liées aux disciplines scolaires dont les CFA paraissent plus facilement s'affranchir, les très nombreux projets cités et la volonté de ne pas s'enfermer dans la seule acquisition de gestes techniques (comme nous l'avons vu dans la première partie) justifie pleinement de penser davantage l'articulation des deux approches plutôt que leur opposition. Ce qui n'exclut pas de voir les limites existantes dans les deux types de structures.

<u>Dire et/ou faire</u>

> « *Cette inscription comme discipline scolaire va généralement de pair avec l'affirmation selon laquelle cette éducation intéresse toute la communauté scolaire, bien au-delà de la seule discipline. Cette extension prend au moins deux formes :*
>
> - *il y a tout ce qui relève du « vivre ensemble » et qui touche des comportements sociaux et donc concerne tous les adultes ; cette forme se traduit souvent par la mise en place de dispositifs de parole et de participation ;*
>
> - *d'autre part, dans la mesure où parmi les compétences citoyennes figure la participation aux débats publics et la capacité de choisir en connaissance de cause, le citoyen doit être formé et informé de ce qui est débattu dans cet espace public ; dès lors, les approches polydisciplinaires sont fortement recommandées ».*

Concernant le fait que dorénavant l'éducation à la citoyenneté sous la forme d'une éducation morale et civique est considérée comme un enseignement à part entière, François Audigier met en évidence ces deux dimensions. Toutes deux font apparaître la notion d'échange et de prise de parole : « *dispositif de parole et de participation* » dans la dimension du "vivre ensemble" ; « *débats*

publics » dans une approche plus "politique". Plusieurs témoignages dans les entretiens réalisés pour cette étude rendent compte de la mise en place de ces espaces de parole et de débats. Ils portent généralement sur des questions de société et d'actualité. Avant d'en analyser spécifiquement certaines thématiques, il est nécessaire de préciser que ce sont généralement "ces exercices" qui peuvent déstabiliser enseignant.es et enseignements et qu'il convient donc d'en mesurer les enjeux et les approches.

Les situations dans les établissements peuvent être très différentes en fonction des équipes, des contextes, mais également du ressenti des témoins et acteurs. Ainsi en est-il avec les entretiens recueillis qui loin de dire une situation réelle, rendent davantage compte des perceptions des professionnels interrogés.

Un inspecteur de l'Éducation nationale, regrette un « *parcours citoyen* […] *quasi inexistant au lycée professionnel ».* Il précise que *« c'est rare en tout cas de voir des équipes engagées dans ce parcours* ». Il reconnaît une « *approche plutôt transversale quand elle existe…* ». Pour lui, deux écueils empêchent une approche plus directe ou un détour par la pratique. D'une part le niveau des élèves, nous y reviendrons. D'autre part la formation des enseignant.es. Formé.e à « *sa discipline, à son référentiel, mais pas formé.e à la citoyenneté* », la ou le professeur.e ne s'empare pas « *des débats qui sont difficiles à mener dans les lycées professionnels et en particulier celui sur la citoyenneté* ». Ce sujet est donc laissé au professeur de français histoire qui va l'assurer, « *au travers de ces cours, de façon transversale* ». On peut ajouter que les enseignant.es ne sont pas non plus formé.es à des techniques d'animation de groupes, facilitant les mises en discussion et en débat. Aussi, sauf exception, l'approche correspond alors davantage au traitement des sujets imposés par les instructions officielles et, pour éviter tout dérapage, à la première forme évoquée par François Audigier, c'est-à-dire la recherche d'un consensus sur les conditions du "vivre ensemble".

Un professeur de lettres-histoire en lycée professionnel affirme que pour l'éducation à la citoyenneté, les « *programmes sont plutôt bien faits* » et « *c'est une chance* ». Mais il reconnaît également qu'« *il y a un mouvement assez ancien de déléguer cette question aux profs de lettres histoire qui s'entendent dire souvent* "ça c'est pour vous". [il y voit] *deux raisons. Certains collègues ne sont pas très à l'aise et ont peur de mal manier des concepts qui peuvent être dangereux ou qui peuvent susciter des polémiques et aboutir à certaines dérives* ». L'autre raison se situe au niveau de la diversité des établissements dans lesquels « *ces sujets ne sont pas abordés de la même manière parce que les conséquences, les rapports avec les jeunes ou d'autres collègues ne sont pas les mêmes* ».

Le directeur d'un institut des métiers évoque lui des projets « hors référentiel » menés par petits groupes à l'initiative de professeurs.es ou du CFA lorsqu'il s'agit de projet plus ambitieux. Il relate

ainsi le projet mené « *sur la liberté d'expression, juste après Charlie. Beaucoup nous disaient que c'était dangereux, qu'on allait sur un terrain glissant. Hé bien nous on a mené un projet d'envergure* […] *et donc ça a marché* ».

Pour le CFA du BTP, sa vice-présidente cite également la démarche de projet. « *Les projets sont décidés dans le cadre du projet d'établissement qui est sur trois ou cinq ans. Le comité de direction du CFA fait le choix de mettre en place des grandes lignes de projets, puis se déclinent des sous-projets transversaux que les formateurs travaillent et montent ensemble* ».

Le parcours citoyen[80]



Adossé aux enseignements, en particulier l'enseignement moral et civique (EMC), l'éducation aux médias et à l'information (EMI), le parcours citoyen concourt à la transmission des valeurs et principes de la République en abordant les grands champs de l'éducation à la citoyenneté : la laïcité, l'égalité entre les femmes et les hommes et le respect mutuel, la lutte contre toutes les formes de discrimination, la prévention et la lutte contre le racisme et l'antisémitisme, contre les LGBT pho-

80 https://www.education.gouv.fr/le-parcours-citoyen-5993

bies, l'éducation à l'environnement et au développement durable, la lutte contre le harcèlement. Ce parcours prend également appui sur la participation de l'élève à la vie sociale et démocratique de la classe et de l'école ou de l'établissement.

Des sujets de société et d'actualité

Parmi les thèmes qui sont traités dans les projets décrits, un lien est le plus souvent fait avec l'actualité ou avec des sujets de société qui concernent les jeunes et le fonctionnement social, même si ceux-ci ne semblent pas s'y intéresser au premier abord.

Ainsi la question écologique revient à la fois dans le témoignage du DDFPT même si c'est pour décrire un projet de tri et de recyclage dont une partie a dû être arrêtée faute de cohérence. Ce sujet est aussi présent dans l'approche de l'enseignement à produire autrement (EPA) en lycée agricole comme en témoigne un enseignant. Le cycle court est aussi évoqué par le directeur du CFA consulaire. La question des discriminations est aussi citée, comme celle du sport ou de la nutrition déjà évoquée plus haut. L'enseignant de lycée agricole fait référence, sans les décrire précisément, à des projets de lutte contre le harcèlement dans le cadre du dispositif Sentinelles, ainsi que des projets de théâtre qui portent sur la discrimination, l'égalité, la laïcité…

Ces deux derniers sujets retiennent particulièrement la nécessité de les approfondir, car régulièrement cités comme posant des difficultés.

L'égalité fille-garçon

Tout d'abord se pose la place des filles et la relation femme-homme, dans un univers de formation professionnel qui est majoritairement masculin.

C'est particulièrement le cas au CFA du BTP qui développe de nombreuses actions de promotion de la féminisation des métiers auxquels il forme, luttant contre les « *clichés* [qui] *restent encore ancrés dans les familles, des clichés de secteurs de métiers attribués à certaines catégories* ». Pour autant, cette démarche construite avec la profession ne semble pas rejaillir sur des projets liés à l'égalité fille-garçon au sein des formations ou des projets portés par le CFA.

En lycée industriel, avec « *à peine 10% de filles* » dans le lycée et 3% en voie professionnelle, le DDFPT témoigne lui d'une démarche d'accompagnement avec la création d'un groupe sur l'égalité filles garçons, « *un groupe de parole où on a toutes les filles, GT ou pro peu importe, autour de la*

table avec l'infirmière »[81]. Il s'agit de permettre aux filles de pouvoir dire *« comment elles se sentent, comment elles sont acceptées, quelles images elles ont des garçons qu'elles côtoient sans arrêt, qu'est-ce qui va, qu'est-ce qui ne va pas* ». Si le constat est plutôt positif, il met aussi en évidence encore « *des obstacles, des réflexions de mecs* » ce qui implique de travailler également cette question avec les garçons.

Pas de travail spécifique sur cette question pour le directeur du CFA interprofessionnel qui évoque des « *genres différents qui vont se mélanger* ». Il précise, « *dans un CFA de l'automobile ou du BTP, ça va être quand même très* "testostéroné", *avec 95% de garçons. Dans un lycée pro du bâtiment, ça va être un peu pareil. La question ne se pose même plus pour nous de savoir si on est pour la mixité ou pas aujourd'hui. Nous c'est notre quotidien : les populations se croisent* […] *il y a une bonne mixité de genre ; ça pour moi, c'est une richesse si on sait en tirer profit* ». Mais s'il dit que son CFA « *sait en tirer profit* », il ne précise pas comment ni si un travail spécifique est conduit sur la question des relations entre filles et garçons, au-delà du fait de se croiser, et leur égalité.

Pour l'enseignant de lettres-histoire en lycée professionnel, c'est « *une mixité au sens large* » qu'il faut favoriser avec « *des jeunes d'âges différents, de milieux différents, d'horizons très différents* » afin de créer « *de la cohésion* ». Étrangement il ne cite pas la mixité de genres, comme si elle allait de soi.

La laïcité

C'est également l'enseignant de lettres-histoire qui évoque le plus la question de la laïcité. Parlant de la difficulté d'aborder certains sujets avec les élèves, il reconnaît qu'« *avec la citoyenneté au sens large et la laïcité, on aborde des concepts qui leur paraissent un peu nébuleux, un peu lointains* ». Avec l'inspecteur de l'enseignement professionnel, ils sont les seuls à évoquer cette dimension de l'éducation à la citoyenneté que l'on ne retrouve pas dans les autres entretiens. Cette question est pourtant largement d'actualité à la fois depuis les attentats terroristes de 2015 qu'avec l'assassinat du professeur Samuel Paty, puis celui de Dominique Bernard.

Mais avant même ces drames, la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École réaffirme parmi ses missions celle de faire partager les valeurs de la République et la laïcité. L'article premier du Code de l'Éducation stipule : « *Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de*

81 Entretien n°6 à retrouver en annexe

l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égale dignité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité ».

Dans une étude sur l'enseignement de la laïcité en lycée professionnel, Dominique Broussal et Georges Bringuier[82] rejoignent le découpage posé sur l'ensemble de l'éducation à la citoyenneté en deux grandes catégories qui émergent des discours des enseignant.es et inspecteurs interrogé.es. De manière certainement réductrice, il serait possible d'y voir la traditionnelle opposition entre éducation et enseignement. Il faut pourtant rappeler qu'ici elles apparaissent comme potentiellement complémentaires et non comme irrémédiablement contradictoires. « *La première relève d'une vision pédagogique de l'enseignement de la laïcité, c'est-à-dire principalement organisée autour des savoirs en jeu, de la construction du milieu d'apprentissage, des relations enseignants-élèves et d'obstacles repérés. La deuxième vision que nous qualifions d'orthopédique, en référence aux travaux de Foucault (1993), est davantage centrée sur la préoccupation du vivre ensemble et sur la façon dont la promotion de la laïcité peut contribuer à la restauration du pacte républicain prétendument fragilisé.* […] *La catégorie* "pédagogie" *représente 68 % du corpus retenu, la catégorie* "orthopédie" *représente 32 % du corpus »*. Si la dimension d'enseignement est largement majoritaire puisqu'elle semble correspondre à la mission première de l'École de transmettre des connaissances, la seconde prend une actualité accrue dans le contexte post-attentat. Plus récemment les assassinats de Samuel Paty puis de Dominique Bernard montrent que le sujet est plus que sensible. Deux réactions opposées peuvent en découler : soit un repli des enseignant.es sous la forme d'une censure : « *pour ma part, je ne me suis jamais rien interdit, mais je sais que d'autres collègues sont plus réticents, surtout quand c'est un peu sensible* » dit un enseignant de Lycée professionnel ; un inspecteur de l'Éducation nationale ajoute « *sur le sujet de la laïcité, c'est vraiment problématique et difficile à aborder. Au lycée professionnel, il y a des profs maintenant qui éludent le sujet. Ils disent que c'est explosif, ils ne veulent plus en parler* […] *il y a le syndrome Samuel Paty qui est aussi passé par là…* » ; *soit un sursaut militant avec le « danger […] que cette version illibérale de la laïcité serve à la montée en puissance d'une laïcité identitaire et seulement interdictive, et dont on voudra faire une arme dans la lutte contre le terrorisme [83]».*

82 « Enseigner la laïcité en lycée professionnel : le point de vue d'enseignants et d'inspecteurs », Recherches & éducations [En ligne], 21 | Février 2020, mis en ligne le , consulté le 03 novembre 2023. URL : http://journals.openedition.org/rechercheseducations/8177 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.8177

83 Orobon, F. (2017). Devrait-on avoir à choisir entre laïcité libérale et laïcité républicaine ? Revue du MAUSS, 49,(1), 307-318.

Former des citoyen.nes : objet de distinction

De l'ensemble des expressions recueillies sur la dimension citoyenne de la formation professionnelle initiale, il est possible de mettre en évidence plusieurs caractéristiques sans les généraliser.

Une première distinction est à faire entre ce qui, dans un enseignement moral et civique, entre dans le "référentiel", c'est-à-dire pour simplifier les contenus d'enseignement obligatoires inscrits dans les textes et ce qui relève d'une démarche de projet volontariste, décidée par les formateurs, les enseignant.es ou les directions.

Les cours posent la double question de l'intérêt des élèves pour des sujets qui leur semblent souvent éloignés de leurs préoccupations d'obtenir un diplôme afin de s'insérer dans la vie active ou de prolonger leurs études et de la formation des professeurs dont l'entrée est disciplinaire. Ceux-ci souvent ne souhaitent ou ne voient pas comment faire un lien entre les contenus de leur discipline et l'éducation à la citoyenneté, en dehors des règles de vie collective adaptées à la situation d'apprentissage. Se sentant incompétent.es, mais surtout en dehors de leur fonction, les professeur.es évitent de se "mettre en danger" (le mot a été plusieurs fois cité dans les entretiens), face à des débats et le risque de polémiques qu'elles ou ils ne sauraient gérer. Le recours à un "spécialiste" de la citoyenneté, généralement le professeur de lettres-histoire, ou « *un référent citoyen dans un lycée pouvant alimenter le débat ou recadrer un débat* » comme l'évoque un inspecteur de l'Education nationale, est rassurant.

Dans le cadre de « *projets* », même si les élèves ne semblent jamais vraiment volontaires, ils sont portés par une équipe, souvent par des formateurs ou enseignant.es elles et eux volontaires, et s'inscrire dans un cadre plus souple donc moins "risqué" en terme de posture professionnelle. Il s'agit davantage d'accompagner un processus d'expression que d'apporter un contenu de connaissances.

La deuxième observation relève de la diversité des établissements. Au-delà de la distinction entre LP et CFA, il est notable de constater les différences qui existent entre les équipes, les apprenants, les contextes, les territoires. « *C'est en fonction des gens que tu vas pouvoir développer un peu plus des projets sur la citoyenneté,* […] *ce n'est pas automatique* » affirme un DDFPT.

Nous avons déjà mis en évidence le déficit de formation des enseignants, ainsi que le poids de certains contextes sociaux et familiaux. Plusieurs entretiens insistent sur le niveau des élèves. Un professeur en lycée professionnel reconnaît qu'« *il ne faut pas se voiler la face* [et qu'il y a un] *décalage du point de vue de la culture et de la connaissance des enjeux, de la maîtrise des concepts de*

base. La Laïcité c'est quoi exactement ? Et la citoyenneté, la cohésion ? On essaie de combler un peu l'écart », mais il regrette « *une certaine déliquescence, une dégradation, un essoufflement à traiter la question* »[84], sans que l'on sache réellement si ces derniers propos concernent les élèves ou ses collègues.

La troisième remarque concerne la question de l'engagement des jeunes. Cette notion revient plusieurs fois dans les entretiens et en particulier en rapport avec la participation des jeunes aux projets. Cet engagement est vécu comme préparatoire à un engagement citoyen plus large une fois le jeune ayant quitté le lieu de formation et étant devenu "adulte". Le directeur du CFA consulaire interprofessionnel l'envisage comme une « *capacité de s'investir dans l'entreprise au sens large du terme – ce qui peut comprendre l'investissement syndical* »[85].

C'est du côté du Service national universel (SNU) que l'inspecteur de l'enseignement professionnel voit une attente de la part des professeur.es pour donner une dimension pratique à cet engagement. SNU qui est également cité par l'enseignant de lettres-histoire comme sujet de débat positif avec ses élèves.

La professeure en éducation socioculturelle en lycée agricole rappelle aussi l'importance d' « *accompagner les élèves dans la gestion de l'association culturelle,*[…] *sorte de foyer,* [qui crée une] *vie d'établissement* [… et permet de] *développer des partenariats extérieurs* ». Dans la mission des lycées agricoles de contribuer à l'animation et au développement du territoire rural, il s'agit aussi d'inscrire les jeunes dans une capacité à s'engager dans la (re)dynamisation de leur territoire. Il faut pour autant rappeler que si la citoyenneté est enseignée et mise en projet dans le cadre des établissements de formation professionnelle initiale, ceux-ci demeurent encore trop souvent des lieux à la démocratie imparfaite voire très partielle. À la question de l'exemplarité citoyenne de l'établissement, le DDFPT réagit : « *Oui, ça commence depuis la direction, dans les conseils de classe où parfois tu as l'impression d'être au tribunal et ça n'est pas comme ça qu'on arrive à motiver un gamin* ». De nombreux travaux dénoncent ce déni de démocratie interne. Le CNESCO en 2016 rendait compte d'une adhésion forte des Français.es au rôle que l'école devait prendre dans l'éducation à la citoyenneté (70% d'avis favorables) tout en précisant qu'aux yeux des Français, l'école devait aussi « *se renouveler dans ses méthodes pédagogiques. Aux côtés du cours traditionnel d'éducation civique, des pédagogies plus actives, qui ouvrent les classes sur le monde extérieur sont plébiscitées. Près de 90 % des Français soutiennent l'introduction en classe de débats civiques,*

84 Entretien n°3 à retrouver en annexe
85 Entretien n°5 à retrouver en annexe

la réalisation de projets solidaires ou environnementaux, l'écoute de grands témoins extérieurs à l'école ou encore la participation des jeunes à la vie de l'établissement »[86].

Enfin, il faut rappeler que contrairement aux élèves de la voie générale, les élèves de terminale professionnelle ne bénéficient pas d'un enseignement de philosophie. Des modules d'ateliers philosophiques ont été rendus possibles mais un inspecteur de l'Éducation nationale constate que *« finalement très peu de collègues s'en sont emparés* »[87].

Ainsi la dimension de formation des citoyens dans le cadre de la formation professionnelle initiale met en évidence de très nombreux sujets de différenciation : tout.es les apprenant.es ne reçoivent pas les mêmes connaissances, ne sont pas sollicité.es pour des projets, n'ont pas accès à la même participation ou au même engagement dans leur établissement de formation. Pour l'essentiel, chaque structure et chaque personnel gèrent leur propre degré d'implication dans ce domaine, bien plus que lorsqu'il s'agit des humanités ou de la dimension professionnalisante. Une approche assez contradictoire si l'on considère que c'est justement dans ce domaine qu'il s'agit de donner à tou.tes et à chacun.es les bases et les savoirs permettant de "vivre ensemble".

86 CNESCO, Dossier de synthèse. Éducation à la citoyenneté à l'école, avril 2016
87 Entretien n°2 à retrouver en annexe

Conclusion



Transmission des valeurs et hiérarchisation sociale

Recherche - Formation Histoire sociale
CENTRE HENRI AIGUEPERSE

La formation professionnelle initiale en France s'acquiert dans deux parcours spécifiques, parallèles et distincts. D'un côté, le système scolaire, de l'autre l'apprentissage.
L'Éducation nationale propose, dans une orientation parfois choisie, mais très souvent subie, une voie d'enseignement professionnel, suivie en LP (lycées professionnels) et pouvant mener jusqu'au baccalauréat professionnel. Celui-ci représente environ 26% des nouveaux bacheliers pour chacune de ces dernières années. Parallèlement, les lycées agricoles dépendant du ministère de l'Agriculture, proposent une formation professionnelle dès la classe de quatrième et jusqu'à l'Enseignement supérieur.

Par ailleurs, les branches professionnelles, les chambres consulaires, mais également l'Éducation nationale, développent l'apprentissage dans des CFA publics ou privés dans lesquels sont formés environ 20 % des jeunes …

La différence majeure entre les deux types de formation relève essentiellement du rapport à l'entreprise et la dimension de l'alternance. Si, dans le cas des LP, la priorité est donnée aux enseignements complétés par des temps en entreprises (…), en apprentissage, la formation est conçue comme une complémentarité de temps et d'apports entre l'entreprise et le CFA.

Pour autant, relevant tous deux de la formation initiale, les deux parcours, enseignement professionnel et apprentissage, sont appelés à répondre à une même mission d'éducation et donc de transmission et d'acquisition pour les apprenants, de valeurs. Celles-ci sont à la fois à situer dans la mission éducatrice de l'État et dans les attentes de la société. Ainsi, confrontée à de nouveaux enjeux comme ceux liés à la révolution numérique ou à l'urgence environnementale, la formation est convoquée à la fois pour apporter des réponses actualisées et s'inscrire dans l'héritage de valeurs humanistes et républicaines. Cette double exigence conduit la formation professionnelle initiale à devoir prendre en compte à la fois les dimensions individuelle et collective de ses apports, tout en se situant sur différents plans. Bien qu'une perméabilité existe et soit souhaitable entre eux, pour des raisons de lisibilité des résultats de l'étude, nous avons fait le choix ici de traiter successivement et séparément, les trois plans sur lesquels il nous apparaît que la formation professionnelle initiale est confrontée à la question des valeurs, de leur transmission, de leur apprentissage : le domaine professionnel, humain et citoyen.

Ainsi la recherche tend à interroger la formation du travailleur, de l'humain et du citoyen au regard des valeurs spécifiques à chacun de ces trois domaines.

S'appuyant sur la littérature relative à ce sujet et sur les entretiens menés avec des professionnels en LP, lycée agricole et CFA, l'étude met en évidence plusieurs résultats.

Une formation qui dépasse les seuls gestes techniques

Si l'un des objectifs forts assignés à la formation professionnelle initiale est l'acquisition d'un métier afin de permettre une insertion professionnelle réussie, il apparaît clairement qu'au-delà des référentiels de formation liés à la dimension technique d'un métier ou d'une familles de métiers, les lycées (professionnels et agricoles) comme les CFA ne souhaitent pas enfermer leurs élèves dans la seule acquisition de gestes techniques et professionnels. Ceux-ci sont certes nécessaires et attendus dans l'entreprise, pour autant, leur apprentissage et leur maîtrise ne sont pas suffisants pour former un bon travailleur. La réalisation d'un chef-d'œuvre, sanctionnant la fin du parcours de formation, faisant référence à la philosophie du compagnonnage renvoie certes à la compétence de réaliser un ouvrage bien fait, mais également au fait de respecter un certain code de valeurs parmi lesquelles la capacité de travailler en équipe, d'apprendre de ses maîtres, d'être solidaire de ses pairs, la volonté de se perfectionner et de transmettre.

La prise en compte des bouleversements climatiques et des questions écologiques s'impose également comme une dimension à intégrer dans les démarches professionnelles et pour lesquelles un apprentissage est nécessaire dès la formation initiale.

En outre, la dimension numérique et ses évolutions, en particulier avec le développement de l'intelligence artificielle n'apparaît pas comme un élément de réflexion et d'intégration à la formation professionnelle. Son usage semble limité à sa dimension d'outil de formation.

Une formation qui ouvre à la diversité

L'orientation en formation professionnelle initiale, au-delà de sa corrélation avec les résultats scolaires des jeunes ainsi orienté.es, est également fortement liée à leur milieu social et culturel d'origine. Depuis plusieurs années maintenant, toutes les études montrent que la France est le pays de l'OCDE dans lequel les déterminismes sociaux sont les plus pesants dans les parcours scolaires des enfants et des jeunes. Ainsi, la population des LP et d'une majorité de CFA (il faut certainement faire ici des distinctions en fonction des branches professionnelles et des métiers préparés) est majoritairement constituée de jeunes issus de familles modestes, populaires voire défavorisées. Plusieurs raisons peuvent l'expliquer, entre autres, un éloignement de la culture scolaire, mais aussi

une volonté de faire le choix d'une formation relativement courte ayant des débouchés professionnels concrets. Le milieu social des élèves ou apprentis ne les a donc pas toujours familiarisés avec une approche culturelle, une ouverture à l'international, un regard positif sur les diversités. Il apparaît dans les entretiens que les organismes de la formation professionnelle initiale envisagent une part de leur mission dans ce champ. Cette approche s'inscrit dans une tradition ouvrière déjà très ancienne, puisque dès la deuxième moitié du XIXe siècle dans les bourses du travail, la question de développer une dimension culturelle pour les ouvriers se développe. De même, bien que plus tardivement, l'existence d'un enseignement socioculturel dans les lycées agricoles répond à cette volonté d'apporter "la culture" aux paysan.nes et futur.es paysan.nes.

Une formation qui interroge le « vivre ensemble »

Imposée par les textes, mais vécue comme une nécessité par l'ensemble des professionnel.les interrogé.es, l'éducation à la citoyenneté s'impose comme une mission incontournable de la formation initiale. Dans le champ professionnel, elle prend une dimension d'autant plus forte que les jeunes sont issus de territoires et de milieux sociaux qui peuvent apparaître comme éloignés des règles d'un "bien savoir vivre ensemble". Au-delà de poser des règles et d'apprendre à les respecter, ce qui se retrouve également dans les valeurs professionnelles transmises, il s'agit aussi de trouver sa place et de la prendre au sein de la société. Si l'un des professionnels interrogés rappelle qu'en sortant de formation ces jeunes seront des électeurs, tous les projets présentés témoignent de la volonté d'aller bien au-delà d'une instruction civique. Il s'agit de donner des clés de compréhension du monde, de permettre l'expression, de mettre en œuvre le débat et l'esprit critique, de faire agir collectivement. Microcosme social, même si les mélanges sont parfois limités, les structures de formation professionnelle initiale cherchent à faire vivre ensemble leurs élèves et apprentis, dans une préfiguration de leur vie d'adultes citoyens, avec l'idée qu'elles et ils y ont leur place, au même titre que les autres.

Une formation qui questionne les hiérarchies sociales

C'est certainement sur ce plan des distinctions sociales que le clivage entre LP et CFA est le plus marquant dans les entretiens réalisés pour cette étude. Si les professionnel.les des CFA valorisent les réussites de leurs apprenti.es quels que soient leur formation et leur futur métier, les enseignants des LP ont tendance à regretter leur faible niveau ou du moins leur manque d'appropriation

de concepts leur permettant de mener une réflexion plus poussée. La référence à deux cultures s'oppose. D'un côté, le CFA, inscrit dans la tradition de la formation ouvrière, tend à donner aux apprenti.es un bagage supplémentaire par rapport à leur milieu d'origine, mais aussi à leurs futurs collègues. Il s'agit essentiellement de leur faire passer le message qu'elles et ils sont légitimes à discuter, réfléchir, débattre, même sans être diplômé.es de grandes écoles ou sans avoir suivi de longues études. De l'autre côté, les LP relèvent d'une exigence scolaire hiérarchisée dont la voie normale de réussite est justement le baccalauréat général prolongé par des études dans l'Enseignement supérieur. La comparaison s'impose donc entre le niveau des élèves au regard des critères de réussite édictés par l'institution scolaire. Cette valuation des voies de réussite conduit à une hiérarchisation des élèves (en fonction de leurs parcours) dans une logique de rapport de valeurs entre les métiers : distinction entre les professions manuelle et intellectuelle, niveau de salaire, hiérarchie sociale…

Les entretiens réalisés pour cette étude, s'ils sont insuffisants pour être représentatifs de la totalité des situations de transmission des valeurs dans le cadre de la formation professionnelle initiale, représentent un panel qui couvre de manière assez complète le champ de l'enseignement professionnel : un directeur de CFA consulaire interprofessionnel, une présidente d'un CFA régional du bâtiment, un Directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques (DDFPT) d'un lycée professionnel public, un inspecteur de l'enseignement professionnel dans le domaine des sciences de gestion, un professeur d'économie et une professeure d'animation socioculturelle de lycée professionnel agricole, un enseignant lettres-histoire de lycée professionnel. Ces personnes appartiennent à différentes régions et à des territoires tantôt urbains, tantôt ruraux-périurbains.

Du fait de cette large diversité (fonctions des personnes, domaine professionnel ou discipline d'appartenance, statut de l'établissement, environnement économique), leurs témoignages offrent un éclairage instructif sur les pratiques de la transmission des valeurs dans le cadre de la formation professionnelle initiale. Il s'avère, à travers ces entretiens, que les valeurs relèvent à la fois d'une dimension liée au domaine professionnel, d'une autre concernant le développement de la personne et une davantage collective relevant de la citoyenneté. Ce concept de citoyenneté est compris par les personnes interrogées de manière très large et peut désigner des actions éducatives ayant trait à la laïcité, à l'égalité homme-femme, aux valeurs de partage du vivre ensemble, à la culture et à la reconnaissance transculturelle sans forcément s'appuyer sur une forte base académique d'enseignement moral et civique.

Toutefois, ces actions décrites et évoquées par les personnes interrogées relèvent bien du fondement républicain de notre institution scolaire et de ses valeurs : gestion d'une association, engagement écologique, projet interdisciplinaire et/ou interculturel à vocation sociale et humanitaire, sensibilisation à la santé dans la formation et au travail, mobilité européenne...

Les jeunes de lycée professionnel et les apprentis se montrent particulièrement investis de cette question du « *faire avec les autres* », certainement motivés par le fait qu'il s'agit d'une compétence essentielle aux yeux des entreprises (d'où le souci des CFA de s'attacher aussi à ces questions de citoyenneté) et donc primordiale pour entrer sur le marché du travail. Lorsque l'enseignement de ces valeurs citoyennes se trouve porté par une dynamique de pédagogie de projet, et ainsi « *incarné* » par du concret qui « *fait sens* » pour ces élèves, les témoignages sont unanimes : les élèves accrochent, ces expériences leur « *ouvrent les yeux et les oreilles* » et ils montrent souvent ce qu'ils n'avaient su ou pu montrer en classe : de l'assiduité, de la motivation, de la réussite.

Un bémol vient quelque peu assombrir ce tableau réjouissant. Pour peu que l'enseignement « *revienne en classe* » et qu'il s'arrête sur certaines notions à forte connotation culturelle et religieuse, le thème de la laïcité notamment, alors le discours s'autocensure, tant du côté des élèves que des enseignants confrontés à une barrière mentale et psychique semble-t-il. « *Il est risqué de parler de ces sujets* », témoignent deux interviewés qui évoquent là « *un terrain miné et explosif »* qui dissuade de nombreux enseignants de s'y risquer. Et ceux-ci de s'orienter vers des projets pédagogiques qui *« ne fâcheront personne* ».

L'éducation à la citoyenneté dans les lycées professionnels semble donc impactée, plutôt dans les territoires urbains et périurbains, par un principe de précaution qui pose question.

Dans la forme, apprendre à vivre la citoyenneté à travers un projet semble de loin bien plus porteur qu'un enseignement académique, enseignement très souvent descendant dont on sait que le public de lycée professionnel est peu friand quelle que soit la discipline. À ce titre, l'enseignement professionnel agricole déploie de nombreuses initiatives remarquables grâce à une organisation pédagogique dédiée (temps pédagogique et personnels dédiés) dont pourrait s'inspirer l'Éducation nationale pour démultiplier les projets et leurs retombées positives dans les lycées professionnels.

Ainsi, au travers de la question de la transmission des valeurs dans le cadre d'une formation initiale, se pose celle plus générale des hiérarchies sociales et professionnelles et du rôle que jouent l'éducation et la formation dans leurs construction et conservation. Au regard de ce qui peut se passer dans d'autres pays, la dévalorisation d'une majorité de métiers manuels et techniques en France correspond au faible capital culturel scolaire supposé dont seraient porteurs celles et ceux qui les exercent. Cela se traduit par une quasi-absence de représentativité publique et politique de ces catégories sociales : ainsi il y avait 3 ouvrier.es parmi les 577 député.es dans la dernière composition de l'Assemblée nationale, de même rares sont dans l'histoire récente les ministres issu.es d'un milieu ouvrier ou défavorisé.

Faire de la voie professionnelle un parcours de réussite, comme s'y sont engagés de très nombreux gouvernements successifs, nécessiterait certes un nouveau regard sur la formation professionnelle initiale, ses contenus, les élèves qui y sont orientés ainsi que les critères et conditions de mise en œuvre de cette orientation, mais impliquerait également un changement de mentalité quant à la reconnaissance de la place et de la valeur de chaque citoyen.ne, quel que soit son parcours scolaire et professionnel.

Des ressources pour aller plus loin



Bibliographie

&

Annexes

Recherche - Formation Histoire sociale
CENTRE HENRI AIGUEPERSE

Bibliographie

Audigier, François, « *L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions* », Revue internationale d'éducation de Sèvres, 44 | 2007, 25-34.

Auxire, Nathalie. « *Problème professionnel et construction de l'identité professionnelle enseignante* », Spirale - Revue de recherches en éducation, vol. 59, no. 1, 2017, pp. 137-150.

Beitone, Alain et Estelle Hemdane, « *École, savoirs et valeurs : une tentative d'éclaircissement* », *Éducation et socialisation* [En ligne], 48 | 2018, mis en ligne le 01 juin 2018. URL : http://journals.openedition.org/edso/3015 ; DOI : https://doi.org/10.4000/edso.3015

Berriot, Jean-Marie. « *Enseigner la philo en bac pro, 30 ans d'expériences détournées ?* », La Pensée, vol. 411, no. 3, 2022, pp. 81-93.

Broussal, Dominique et Georges Bringuier, « *Enseigner la laïcité en lycée professionnel : le point de vue d'enseignants et d'inspecteurs* », *Recherches & éducations* [En ligne], 21 | Février 2020. URL : http://journals.openedition.org/rechercheseducations/8177 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.8177

Coulangron, Philippe et Julie Pereira, « *Evaluer l'impact de l'éducation artistique et culturelle : enjeux méthodologique et défis politiques* », in L'éducation artistique et culturelle. Une utopie à l'épreuve des sciences sociales, sous la direction d'Anne Jonchery et Sylvie Octobre, ministère de la Culture, Paris, 2022.

Dayan, Jean-Louis, « *La formation professionnelle initiale en France : deux systèmes, deux réformes et toujours un problème* », article du 24 septembre 2018 sur le site Metis ; https://www.metiseurope.eu/2018/09/24/la-formation-professionnelle-initiale-en-france-deux-systmes-deux-rformes-et-toujours-un-problme/

Delahaye, Jean-Paul, « *La transmission des valeurs républicaines aujourd'hui à l'école : entre difficultés et nécessité* » in Pour un enseignement laïque de la morale, Editions Privat 2014,pp95-108.

Fortin, Jacques. « *Chapitre 7. Les compétences psychosociales chez l'enfant* », Jacques Lecomte éd., Introduction à la psychologie positive. Dunod, 2014, pp. 107-123.

Heidegger, Martin, Être et temps (Sein und Zeit), 1927.

Hénon, Jacques-Olivier. « *Quand la philosophie prend place dans la formation des apprentis* », Éducation Permanente, vol. 231, n°2, 2022, pp. 141-154.

Hersant, Magali, et Anne-Claire Quiniou. « *Conditions didactiques d'une activité mathématique au lycée professionnel. Deux études de cas* », Spirale - Revue de recherches en éducation, vol. 59, no. 1, 2017, pp. 107-122.

Huteau, Michel. « *Valeurs (values)* », Jean Guichard éd., Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés. Dunod, 2007, pp. 436-440.

Jellab, Aziz, « Apprendre un métier ou poursuivre ses études ? Les élèves de lycée professionnel face à la réforme du bac pro trois ans », Formation emploi, 131 | 2015, 79-99.

Lembré, Stéphane. « *Introduction* », Stéphane Lembré éd., Histoire de l'enseignement technique. La Découverte, 2016, pp. 3-10.

Lembré, Stéphane. Former des producteurs et des citoyens ? L'enseignement technique et l'éducation à la citoyenneté (1880-1959) In : L'éducation à la citoyenneté [en ligne]. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, 2018 (généré le 31 octobre 2023). <http://books.openedition.org/pufc/11813> . ISBN : 9782848677613. DOI : https://doi.org/10.4000/books.pufc.11813.

Mahourdeau, Juliette, « *Faut-il enseigner la philosophie en lycée professionnel ?* », La lettre de l'enfance et de l'adolescence, vol. no 62, n°4, 2005, pp. 101-105.

Maillard, F., O ensino profissional na França: uma história de ressaltos rumo a um futuro incerto. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 1, n° 22, p. 1 – 14, e13763, mar. 2022. ISSN 2447-1801.

Maroussia Raveaud, « *L'élève, futur citoyen* », Revue internationale d'éducation de Sèvres, 44 | 2007, 19-24.

Minassian, Laure, L'enseignement professionnel entre promotion et relégation Une approche sociologique, L'Harmattan, 2021.

Orobon, F. (2017). Devrait-on avoir à choisir entre laïcité libérale et laïcité républicaine ? Revue du MAUSS, 49,(1), 307-318.

Pagoni, Maria. « *Rencontre avec François Audigier : Éducation à la citoyenneté et participation* », Carrefours de l'éducation, vol. 28, no. 2, 2009, pp. 150-156.

Palheta, Ugo, « L'*apprentissage compagnonnique aujourd'hui entre résistance à la forme scolaire et transmission du* "métier" », Sociétés contemporaines, vol. 77, no. 1, 2010, pp. 57-85.

Péoc'h, Nadia, et Christine Ceaux. « *Les valeurs professionnelles, une composante de la stratégie d'implication organisationnelle des professionnels de santé... L'apport compréhensif d'une recherche décisionnelle menée au CHU de Toulouse* », Recherche en soins infirmiers, vol. 108, n°1, 2012, pp. 53-66.

Rochex Jean-Yves et Élisabeth Bautier (dir), L'Enseignement de la philosophie en Lycée professionnel : analyses, expériences, témoignages ; académie de Reims – IUFM & Université de Paris VIII St Denis, équipe Escol, 2005.

Roger, Lucie, et Philippe Maubant. « *La transmission de l'informel dans les formations professionnelles : l'impensé de l'apprendre* », Travail et Apprentissages, vol. 14, no. 2, 2014, pp. 67-85.

Vadcard, Lucile. « *Introduction* », Gestes techniques et formation. Un point de vue didactique, sous la direction de Vadcard Lucile. Presses universitaires de Grenoble, 2022, pp. 6-10.

Vadcard, Lucile. « *Saisir le geste – des approches contrastées* », Gestes techniques et formation. Un point de vue didactique, sous la direction de Vadcard Lucile. Presses universitaires de Grenoble, 2022, pp. 11-60.

Wei, Pan. « *Les valeurs fondatrices des sociétés contemporaines* », Diogène, vol. 221, n°1, 2008, pp. 73-99.

Sitographie :

https://agriculture.gouv.fr/enseigner-produire-autrement-pour-les-transitions-et-lagroecologie

https://atelier-canope-19.canoprof.fr/eleve/Formation%20initiale%20et%20continue/Estime_de_soi_@2/res/Le_Roi_et_la_petit_fleur_Bien.pdf

https://www.cereq.fr/ladaptation-des-competences-un-defi-relever-pour-les-entreprises-du-numerique

https://www.education.gouv.fr/le-parcours-citoyen-5993

https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-l-ecole-2023-379707

https://eduscol.education.fr/3001/la-realisation-du-chef-d-oeuvre

https://eduscol.education.fr/1761/programmes-et-ressources-en-enseignement-moral-et-civique-voie-professionnelle

https://eduveille.hypotheses.org/9049

https://www.estrepublicain.fr/education/2019/04/26/et-si-l-ecole-servait-d-abord-a-transmettre-des-valeurs

https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c2144

https://www.insee.fr/fr/statistiques/4238593?sommaire=4238635

https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/geste/36848

https://patrickgues.wordpress.com/2010/10/01/histoire-de-lapprentissage-en-france/

https://www.santepubliquefrance.fr/docs/les-competences-psychosociales-definition-et-classification

https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/fr/home/formation/fpc/formation-professionnelle-initiale/culture-generale.html

https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/fs-2023-rapport-poids_des_heritages-septembre.pdf

https://www.unesco.org/fr/articles/lhorizon-culture-et-education-un-investissement-strategique-pour-un-developpement-durable-inclusif

https://fr.wikipedia.org/wiki/Formation_initiale

https://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9tier_(activit%C3%A9)#cite_ref-:0_2-4

Rapports et textes offciels

Circulaire du ministre de l'Instruction publique, 1er octobre 1926, citée dans L'École technique. Organe officiel de l'amicale de l'enseignement technique, janvier-février 1929, n°16.

CNESCO, Apprentissage de la citoyenneté dans l'école française Un engagement fort dans les instructions officielles, une réalité de terrain en décalage. Janvier 2015.

CNESCO, Dossier de synthèse. Éducation à la citoyenneté à l'école, avril 2016.

MEN, Rapport du ministère de l'Éducation nationale — IGEN & IGAEN, L'enseignement de la philosophie en baccalauréat professionnel – évaluation du dispositif mis en œuvre dans l'académie de Reims, rapport n° 2006-086, avril 2007.

MEN (2013) Rapport Morale laïque - Pour un enseignement laïque de la morale, Mission sur l'enseignement de la morale laïque, Paris.

Annexes

ENTRETIEN n°1 : La vice-présidente d'un CFA du BTP (CFA de branche) et cheffe d'entreprise dans le batiment

***Le Centre Henri Aigueperse** : Pourriez-vous faire une présentation rapide du CFA BTP ?*
La vice-présidente : Le CFA du BTP est issu d'une fusion/absorption de deux CFA le 1er janvier 2019. Auparavant, en 2013, on avait déjà eu une régionalisation de ces deux CFA et la première création du CFA remonte à 1964. Le CFA du BTP, c'est onze établissements dans onze départements. Et on a aussi un CFA hors murs, c'est à dire CFA qui est avec des UFA et qui sont en liaison et en partenariat avec l'Éducation nationale et les universités. Donc l'idée c'est d'avoir un fort maillage territorial sur ces CFA et une force de présence qui soit vraiment proche des entreprises pour répondre au mieux aux besoins de professionnels de nos entreprises, du bâtiment et des travaux publics. J'ai été présidente du CFA de 2019 à février 2022 et je viens de laisser la présidence à un représentant du collège salarié; j'étais du collège patronal. J'ai une entreprise de maçonnerie avec mon mari, une entreprise spécialisée dans la restauration du bâti ancien et on accueille des apprentis chaque année au sein de notre établissement. J'accueille aussi en parallèle dans notre entreprise des Compagnons du devoir.
Le statut du CFA est une association loi 1901, avec une gouvernance paritaire qui explique le fait que j'ai été présidente pendant trois ans avant que la présidence soit donnée au collège salarié par roulement. Auparavant, de 2016 à 2019, j'étais vice-présidente. Le CFA, c'est donc 11 établissements au total pour un effectif à fin 2021 de 8035 apprenants, soit plus 8,3 % par rapport à l'année précédente et 7886 apprentis, soit plus 8,9 % en un an alors que l'an dernier on était déjà à plus 8,7%. On est en progression depuis plus de quatre ans, où nous étions à 6.211 apprentis.

***Le CHA** : Est-ce que c'est une progression qu'on peut imputer aux dernières incitations gouvernementales?*
La VP : Les aides gouvernementales ont bien aidé, également la promotion sur l'apprentissage qu'a pu faire le gouvernement, ainsi que ses textes d'orientation. Je pense que ça a été fortement apprécié par les familles, pour la connaissance de l'apprentissage et ses moyens de formation qui sont un peu méconnus. Et puis il y a eu une très forte dynamique depuis la régionalisation en termes de communication, ce qu'il n'y avait pas auparavant, axé sur la découverte des métiers. On a mis un peu plus les jeunes en action pour qu'ils puissent témoigner de ce qu'est l'apprentissage, comment ils l'ont vécu. Et les entreprises bien sûr qui ont témoigné aussi sur le fait d'avoir un apprenti et de partager leur savoir faire.

***Le CHA :** Vous parliez tout à l'heure d'apprenants, ça veut dire qu'il y a des apprentis et de jeunes adultes?*
La VP : C'est ça, des jeunes adultes qui sont en reconversion professionnelle ou en recherche d'emploi et qui cherchent à se former sur autre chose, notamment via Pôle emploi. Et puis on a aussi un peu de formation continue pour des salariés d'entreprises et leur accompagnement sur des montées en compétence. Mais c'est très faible encore. Ça fait partie des axes stratégiques sur la prochaine mandature 2022-2025 où la formation continue va être un peu plus axée vers Pôle emploi notamment. On a signé une convention avec Pôle emploi pour essayer de pallier au manque de salariés dans le domaine du bâtiment et des travaux publics. Il y a encore un fort recrutement et même nos 8000 apprentis apprenants du CFA ne suffisent pas à répondre aux besoins des entreprises du territoire.

***Le CHA** : Y a-t-il un évolution de l'âge moyen des apprentis ?*
La VP : Avec la réforme, on a ce changement de perspective. Auparavant, on avait une moyenne d'âge plus faible. Aujourd'hui, la réforme nous permet d'ouvrir jusqu'à 30 ans, mais on n'a pas encore l'effet sur la moyenne d'âge. On atteint 18,3 ans de moyenne d'âge pour les apprentis. C'est 62 % de nos effectifs qui sont au niveau III, sur du CAP, et qui ont une moyenne d'âge de 17 ans, 17,6 en fait. Ensuite, on a surtout, sur du niveau V, VI, VII, ce qui correspond à l'évolution par rapport aux filières et aux parcours de formation, des jeunes qui ont plus de 20 ans. Avec la réforme, on voit arriver de nouvelles personnes dans les CFA qui sont plus âgées, qui ont envie de reconversion professionnelle, qui ont été aussi en université et qui changent de voie. Et on doit s'adapter aussi aux modes de formation. C'est un énorme changement sur les pratiques de l'apprentissage, parce qu'on n'est plus du tout sur la même approche; nous ne sommes plus sur des scolaires qui sortent de troisième ou de seconde mais des personnes qui ont déjà eu des parcours d'enseignements généraux assez élevés et conséquents. A regarder les référentiels de formation, il y a certains critères et compétences déjà acquis : on ne peut pas revenir en arrière, leur faire reprendre les bases. Donc on est obligé d'adapter.

***Le CHA** : Comment gérez-vous cette diversité de profils ? N'est-ce pas compliqué quand on a des grands écarts entre les différents publics ?*
La VP : Jusqu'avant la réforme, c'était marginal, donc on les intégrait dans les classes selon un parcours adapté, c'est à dire qu'ils étaient exemptés d'enseignements généraux, et ils faisaient toute la partie pratique et technique. Aujourd'hui, on a une nouvelle approche : on regroupe les personnes de niveau supérieur qui sont en reconversion et on adapte les parcours par du modulaire. C'est un énorme changement, la formation par modules.

***Le CHA :** Quelles formations diplômantes sont préparées au CFA ?*
La VP : Le CFA représente 28 métiers, tous secteurs du bâtiment et des travaux publics confondus et prépare à 87 diplômes, dont trois supplémentaires cette année, qui vont du CAP au diplôme d'ingénieur et on a 597 sections, avec nos 11 établissements. On a bien sûr les traditionnels CAP, BP, Bac Pro etc. Et on a quelque chose aussi qui change un peu depuis trois ou quatre ans, ce sont les titres professionnels qui deviennent un peu plus prégnants. Et les mentions complémentaires. En fait, pour les 28 métiers, on a tout le panel de base CAP-BP. Ensuite, on fait un parcours différencié et on réfléchit à faire des passerelles. Maintenant par les parcours, on a la possibilité aux jeunes de faire deux CAP par exemple, mais modulés, c'est à dire qu'ils vont faire un premier CAP en deux ans et ensuite, s'ils font un CAP complémentaire, ils vont le faire en une année au lieu de deux parce qu'ils ont acquis des bases sur le premier. Pour la profession en tout cas, on privilégie encore le CAP et le BP parce qu'on estime que c'est nécessaire pour avoir le socle de base, l'acquisition des gestes et des techniques, de tous les savoir-faire du métier. Après, on peut aller vers des titres professionnels pour se spécialiser, se former aux technicités des nouveaux métiers et à leur évolution, et d'un secteur à un autre, il y a certaines spécificités à avoir. Et puis il y a aussi les envies des apprentis. Certains souhaitent se spécialiser.

***Le CHA** : L'ouverture par l'interdisciplinarité et le mode «projet» : dans cette partie formation, à côté des fondamentaux du métier, est-ce que vous développez chez les jeunes le sens du travail avec les autres, la responsabilité, les valeurs collectives et citoyennes, en fait tout ce qui se rapporte à ce qu'on appelle plus communément les savoir-être ?*
La VP : On a depuis deux ans et demi maintenant, bien même il y a trois ans, un panel de jeunes vraiment différents: des jeunes arrivent de troisième, de seconde, d'autres arrivent avec un bagage universitaire ou avec un bagage professionnel mais dans une autre branche, et il y a aus-

si des jeunes en difficulté scolaire. Donc on a conservé le référentiel, qui est la base du diplôme, pour le transformer en compétences. Pour obtenir le diplôme, il y a donc plusieurs compétences à acquérir. Tous nos CAP et BP sont en mode CCF, contrôle continu de formation. Par ce biais-là, on peut instaurer des projets tout au long du parcours, des projets transversaux d'acquisition de compétences et on a pu y mettre ainsi un domaine citoyenneté, humanités, ouverture vers la culture,ouverture vers le monde. Parce qu'on sent qu'il y a un manque à ce niveau-là pour la majorité de ces jeunes et donc on veut leur apporter et leur insuffler toute cette dimension par la formation différenciée. Et leur apprendre aussi qu'ils peuvent apprendre différemment, car ils ne sont pas forcément très scolaires, apprendre les acquis sans qu'ils s'en rendent compte. Alors là, on se démocratise vraiment. On avait deux ou trois CFA qui étaient pilotes là-dessus. Maintenant quasiment tous nos CFA sont organisés sur ce mode là, avec des projets transversaux et inter-compétences, que ce soit de l'anglais, du français, mais aussi le métier. On y insuffle toujours le métier à l'intérieur. Alors en types de projet, on a l'option «le métier et le sport» avec nos fameux CAPA (CAP apprentissage). On a des CAPA rugby pour les jeunes qui font du sport en extérieur et qui peuvent venir en faire dans nos centres de formation pour acquérir les compétences d'un métier et en même temps continuer leur sport de haut niveau. On est parti sur des projets vraiment très différents et très diversifiés dans le domaine culturel, par exemple avec la création autour de la culture urbaine. On a un CFA qui a fait une création de fresques sur la totalité d'une façade de bâtiment en travaillant avecun artiste, et à côté de ça, les jeunes ont travaillé sur la danse hip-hop, sur le slam et à travers ces trois grands axes, ils ont travaillé le français : avec le slam, ils font l'acquisition de la langue française, du savoir écrire etc., avec le hip-hop, c'est la gestion de son corps, de l'espace, les postures qui sont mises en jeu. Et la fresque, c'est le côté métier: la peinture, le dessin, l'application et le choix des couleurs. Tout ça s'est décliné en différents modules. On a un autre projet autour du film d'Eiffel sorti récemment. Les élèves ont pu suivre des ateliers sur les ponts, la Tour Eiffel etc. c'est-à-dire qu'ils en ont étudié le schéma technique et professionnel par le dessin, sur papier et ensuite assisté par ordinateur. En parallèle, ils ont appris tout ce qui est pression, compression, la résistance des matériaux aux différents aléas de l'environnement. Ils ont eu la possibilité d'aller voir le film et travailler sur l'histoire d'Eiffel pour les matières générales. En mathématiques, ils ont travaillé sur des calculs de portée etc. Et pour finir, ils ont fait la visite d'un viaduc. Comme c'était dans la région c'était totalement cohérent. Ils l'ont fait sur un mode projet «fil rouge» tout au long de l'année.

***Le CHA** : L'enjeu du BTP au féminin. Avez-vous un public qui se féminise ou des difficultés de recrutement au féminin?*
La VP : On a un public qui se féminise, on a encore des actions autour des métiers au féminin et on a de beaux parcours de jeunes filles au sein de nos CFA. On a un projet autour de la nature, de la culture et de l'écologie, avec des conférences autour de l'écologie. L'objectif final, c'était de créer une affiche en section peintre autour de tout ce qui est écologie, prévention de l'environnement. Et c'est une des jeunes filles qui a sorti la plus belle affiche qu'on a finalement déposée dans un concours national.Elle a gagné ce concours et on a pu la mettre en avant, justement valoriser les métiers du bâtiment au féminin, véhiculer l'idée qu' on peut être une fille, venir dans le bâtiment et en apprentissage pour apprendre un métier, et réussir. On a aussi des actions avec les organisations professionnelles autour de ça.

***Le CHA :** Quelle est la part des jeunes filles dans vos formations ?*
La VP : Elle est encore faible, on est entre 2 et 3 %, donc ça reste encore marginal.

***Le CHA** : Comment expliquez-vous ce frein à la mixité ?*

La VP : Je pense qu'il y a une méconnaissance des métiers. On travaille beaucoup sur l'attraction des métier pour faire comprendre qu'ils sont accessibles à tous, la pénibilité est quasiment réadaptée et on a beaucoup d'innovations qui permettent maintenant de pallier à toute pénibilité. Et puis peut-être que des clichés restent encore ancrés dans les familles, des clichés de secteurs métiers attribués à certaines catégories. Et ça c'est dommage. Mais par contre on a de très beaux témoignages. J'ai connu en parcours une jeune fille carreleur en Savoie qui est arrivée après l'université. Elle s'est rendue compte qu'elle s'était trompée, elle a fait du carrelage, elle a passé des concours, elle a fait le MAF (concours du meilleur ouvrier de France) en se disant: «Allez je me lance, on verra bien». Elle a été aussi témoin de la campagne nationale «La construction» pour montrer qu'on peut être une fille et faire du carrelage avec des super belles expériences.

Le CHA : *Quand votre profession fait des actions de sensibilisation dans les établissements scolaires, elle ne semble plus cibler particulièrement les jeunes filles, comme à une certaine époque. Est-ce que je me trompe ou non?*
La VP : Ce sont en fait les organisations professionnelles qui travaillent beaucoup sur ça, C'est un des prochains axes du plan stratégique, aussi d'ailleurs du CFA, que de mettre un peu la féminisation au cœur des métiers. Mais il y a eu un passage de deux ou trois ans où ça s'est un peu estompé. On était plutôt à essayer de combler le manque de main d'œuvre et de mettre en avant les métiers pour attirer le plus de monde possible.

Le CHA *: Transversalité, enjeux de société Par quels personnels sont encadrés les apprentis ? Il y a des personnels académiques, d'autres du métier, mais qui engage et encadre les projets transversaux ?*
La VP : On a du personnel académique pour les matières générales, et pour le métier les enseignants viennent souvent du monde de l'entreprise, quasiment à plus de 80 %. Il s'agit souvent de personne en reconversion professionnelle après avoir eu une entreprise ou ils étaient salariés et ils ont fait le choix de venir pédagogues. Après on les fait monter en compétences au sein du BTP en leur faisant passer les diplômes pour devenir enseignant et avoir les différents diplômes correspondants.Les projets sont décidés dans le cadre du projet d'établissement qui est sur trois ou cinq ans.
Le comité de direction du CFA fait le choix de mettre en place des grandes lignes de projets, puis se déclinent des sous-projets transversaux que les formateurs travaillent et montent ensemble. Il y a par exemple un projet prévention, santé, sécurité, bien-être sur un des CFA où tous les formateurs se sont mis autour de la table et ont monté tout un panel d'actions sur la nutrition. Ils ont ajouté le côté pédagogique de la nutrition, mais aussi du côté de la métallerie, ils ont fait une carte de France découpée et ont demandé aux menuisiers de faire les magnets pour pouvoir mettre sur la carte les spécialités de la France. Ne serait-ce que culturellement, on s'est rendu compte que des jeunes n'avaient même pas idée de la région où se situent certaines spécialités culinaires. En parallèle, on a fait venir un sportif pour témoigner de la nutrition au sein de l'apprentissage et une diététicienne pour échanger avec certains formateurs sur la manière de se nourrir, etc. Et avec l'ensemble des formateurs, ils ont fait une journée de dégustation de légumes et de fruits. Les formateurs montent le projet et se partagent ensuite les différentes tâches.

Le CHA *: Y avait-il eu, avant de lancer ce projet, le constat d'élèves qui avaient des carences ou des problèmes alimentaires ?*
La VP : A l'origine, la problématique était: Bien se nourrir pour bien travailler. Oui, on avait des remontées d'entreprises et d'artisans qui nous disaient que les apprentis se nourrissaient mal et n'étaient plus efficients dans le travail à cause de ce manque de nutrition. Mais pas à cause de malnutrition. On était sur l'absence, par exemple d'un petit-déjeuner le matin avant d'aller travailler ; parce qu'ils font un travail physique, donc il faut se nourrir. C'est exactement pareil sur la

notion de l'eau: savoir consommer de l'eau et comment la consommer tout au long de la journée. Aujourd'hui, on entend parler au quotidien de la malnutrition. C'est lié évidemment, c'est sous-jacent parce que certains jeunes sont tentés, au lieu d'aller manger dans le service de restauration, d'aller manger à l'extérieur et de prendre une restauration rapide. C'est donc lié. Mais l'enjeu était bien l'ouverture vers la culture du travail à travers la nutrition et le fait de se sentir bien dans son physique au quotidien.

Le CHA : *Montez-vous de projets collectifs autour de l'entreprise ? Les jeunes appartiendraient à une génération qui serait plus individualiste. Abordez-vous cette question ?*
La VP : On accueille des personnes ayant un âge différent, qui sont dans une construction différente de leur projet professionnel, avec d'une part des jeunes qui ne viennent pas forcément par premier choix et des plus âgés qui viennent par choix réfléchi et déterminé, qui ont un projet de création et de reprise d'entreprise ; on va pouvoir développer avec ces derniers, par la modularisation, et du fait qu'ils sont exemptés d'enseignements généraux, de la formation sur la création et la gestion d'entreprise. On est en train de lancer un projet expérimental sur un CFA avec un centre de ressources où on pourra rencontrer des entreprises, des juristes, des banquiers, etc. de manière collective ou individuelle.

Le CHA *: Est-ce que vous êtes confrontés à des problèmes de culture personnelle de jeunes issus de milieux très différents et qui posent la question de leur intégration ? Et si oui, comment résolvez-vous le problème ?*
La VP : On a des équipes pédagogiques qui ont mis en place de très belle stratégies par le biais d'appels à projets. Et on a un appel à projets français langue étrangère que je voudrais citer en exemple. Comme sur les chantiers aujourd'hui, on peut avoir plusieurs langues différentes, plusieurs cultures aussi, et cette diversité peut poser problème, même en apprentissage autour d'une table, les enseignants proposent alors une pédagogie qui rend les élèves acteurs de projet, les plaçant en situation d'expliquer à leurs camarades comment ça se passe chez eux dans telle situation. C'est quelque chose qui se fait sous forme de mini-conférence, par le biais du théâtre et de scènes partagées avec les autres. Ce qui les amène à beaucoup mieux comprendre leurs camarades et leurs réactions, pourquoi ils ne parlent de tel sujet, qu'il y a des sujets tabous. On développe un peu cet axe-là car on se rend compte que la communication inter-citoyenne et inter-culture entre les jeunes est super importante parce qu'ils ne se connaissent pas. Et on peut se retrouver avec un groupe d'une certaine culture, et un autre groupe d'une autre culture qui ne peuvent pas travailler ensemble.

Le CHA *: Vous avez pu mesurer, dénombrer la diversité de culture de vos apprenants ?*
La VP : On est en train de l'évaluer, et on se rend compte qu'il y en a beaucoup plus que ce qu'on ne croyait. On les détecte dès leur entrée en apprentissage. Mais en fait, au fil du temps, on s'est rendu compte que certains passaient entre les mailles du filet. Il y a la personne qui vient d'un pays différent, mais on peut aussi avoir des personnes qui ont une culture différente parce que rattachée à une autre conception de la vie de famille.C'est pour ça qu'on retravaille là-dessus pour aller vers l'ouverture à la citoyenneté.

Le CHA *: Quelle est la part de la pédagogie de projet dans l'enseignement ?*
La VP : Chacun des CFA le prend à sa façon, compose avec son public, par rapport aux envies des formateurs aussi, à leur axes de projet. Certains vont partir sur la construction d'une maison connectée par exemple, avec quasiment 80 % de l'effectif de l'établissement qui va être partie prenante. On a un autre CFA où y a plus de 42 mini-projets et les élèves sont par petits groupes. Je n'ai pas quantifié mais je pense qu'on est on est bien à plus de 20 % parce qu'on se dit

qu'apprendre différemment - quand les élèves arrivent dans nos établissements, ils sont un peu dégoûtés de l'école - c'est leur donner l'envie de se former et d'acquérir aussi tout le savoir-vivre et le savoir-être nécessaires. L'aboutissement de leur formation, c'est qu'ils puissent s'intégrer totalement et que l'entreprise soit totalement satisfaite, qu'ils aient eu aussi cette ouverture sur la culture qui soit plus des plus valorisantes.

Le CHA : *Pour rester sur les innovations pédagogiques, vous avez évoqué une radio. De quoi s'agit-il exactement?*
La VP : C'est une radio qui est sur un CFA mais qui est déployée régionalement, où participent des interlocuteurs de tous les CFA. Ils vont faire des interviews dans les différents CFA, mais auprès aussi des entreprises, des fournisseurs. C'est lancé cette année, c'est tout nouveau.

Le CHA *: Quels sont les chiffres de l'insertion à la sortie de formation ?*
La VP : Ils sont à 88 % à l'emploi à sept mois après la sortie de formation. On a plus de 62 % des apprentis qui sont embauchés dans l'entreprise d'accueil.
C'est quand même de beaux chiffres. On en a 2 % qui sont en recherche d'emploi, 6%qui sont en formation ou créateurs d'entreprises ou qui vont choisir une autre voie;89% sont en CDI directement. Donc, c'est vraiment la voie royale pour l'insertion professionnelle. C'est pour ça qu'on essaie de faire de l'innovation pédagogique, pour pouvoir apporter ce côté différencié de parcours et de montrer en fait qu'on peut apprendre avec d'autres outils, avec une autre façon de faire et y avoir un métier, avoir un geste et avoir la bonne technicité pour être intégré dans la profession. On parlait d'innovation tout à l'heure. On a tous types de simulateurs dont, en terme technique, de plus en plus de simulateurs métier. Quand les élèves commencent, en première année, on ne leur fait pas toucher forcément tout de suite le matériel pur. Écologiquement, c'est plus simple de les faire passer par des simulateurs que de les mettre directement au travail avec les produits. C'est aussi une manière de leur faire découvrir toute la valorisation de leur parcours dans le cadre de l'innovation. Et ça on ne l'avait pas auparavant. On a tous types de simulateurs dont, en terme technique, de plus en plus de simulateurs métier. les élèves commencent, en première année, on ne leur fait pas toucher forcément tout de suite le matériel pur. Écologiquement, c'est plus simple de les faire passer par des simulateurs que de les mettre directement au travail avec les produits. C'est aussi une manière de leur faire découvrir toute la valorisation de leur parcours dans le cadre de l'innovation. Et ça on ne l'avait pas auparavant. Avec le Covid, on a été obligé de passer sur le mode informatique et donc on a fait une énorme évolution informatique avec des tableaux numériques didactiques où en fait les jeunes peuvent passer au tableau et faire du dessin par exemple de géométrie directement tactile sur un tableau. Et en parallèle, on a aussi le côté plateforme numérique où on leur a mis à disposition leurs cours, donc ils peuvent les récupérer quand ils veulent, etc. Et ils ont aussi cette possibilité d'avoir le suivi pédagogique qu'ils vont garder à vie. C'est-à-dire que tout leur parcours, tout ce qu'ils vont acquérir, que ce soit les diplômes par exemple, les Cacès, CAP etc. ça sera enregistré à cet endroit là. Mais il y a aussi toute la valorisation de leur parcours pendant l'année. Ce n'est pas parce qu'ils ont une mauvaise note qu'ils sont mauvais élèves. Et donc en fait, c'est la valorisation de tout leur parcours, par exemple dans un projet comment ils se sont comportés en termes de savoir avec les collègues etc., et tout ça c'est valorisé. Et en fait on essaie toujours de mettre en avant les plus méritants puisqu'il y en a qui viennent de très très loin et on les valorise au même titre qu'on valorise l'ensemble des apprentis.- Mais ceux-là, ils sont un peu plus valorisés parce qu'ils ont un parcours qui leur a coûté beaucoup plus d'efforts.

***Le CHA** : Quelles sont vos relations avec les lycées professionnels? Etes-vous dans une relation équilibrée, qui mériterait d'être développée ?*
La VP : Le nombre de nos UFA (unité de formation par apprentissage) est en forte évolution chaque année. On est vraiment sollicité par les centres. Avant la réforme, c'était le conseil régional qui nous sollicitait pour aller sur certains établissements parce qu'ils étaient en perdition de jeunes de lycée professionnel et nous demandait de reprendre l'unité. Nous sommes à 27 établissements partenaires pour 58 UFA alors qu'on était à 47 l'année dernière. Ce sont des petites unités, plutôt axées sur le supérieur parce qu'on privilégie les CAP et BP sur nos centres de formation d'apprentis. Historiquement dans la région, tout le supérieur passe par le biais des UFA. Dans d'autres régions, c'était un peu différent, mais on va pouvoir déployer les UFA grâce à un CFA hors les murs. Pour participer à plusieurs conseils de perfectionnement, je vois les chefs d'établissement qui accueillent ces UFA; ils nous disent qu'ils sont contents d'avoir une UFA dans leur établissement car cela ouvre aussi des perspectives de passerelles pour les jeunes.

***Le CHA :** Concernant la voie professionnelle en lycée, quel regard pose votre branche sur les formations qui y sont déployées?*
La VP : Les plateaux techniques des centres de formation d'apprentis sont beaucoup plus développés que les plateaux techniques des lycées professionnels mais on conserve des formations en lycée. En Auvergne Rhône-Alpes, nous avons à peu près 64 % des jeunes en centre de formation d'apprentis et le reste en lycée professionnel,ce qui reste équilibré. La profession est plutôt tournée vers l'apprentissage que les lycées professionnels. L'acquisition du savoir-faire et du geste est plus développé en centre de formation d'apprentis qu'au lycée professionnel. D'où le fait d'avoir des UFA pour justement essayer d'apporter ce plus. On a aussi l'effet inverse avec des lycées professionnels qui demandent d'utiliser nos plateaux techniques et de venir dans les CFA pour faire des échanges. Depuis la réforme, on a ce type de sollicitations, et c'est bien aussi.

***Le CHA :** Il y a eu une réflexion au sein de de votre branche de créer comme dans la métallurgie des îlots de formation individualisée à entrées et sorties permanentes; est-ce que ce projet vous parle ? Est-il toujours d'actualité ?*
La VP : L'entrée et la sortie permanente, la réforme la pose de fait, dans tous les établissements, notamment les centres de formation d'apprentis. La problématique,c'est l'éducation nationale puisque les diplômes sont au mois de juin, et on sollicite aujourd'hui d'avoir des ouvertures facilitées par le fait de passer des diplômes à d'autres périodes. Mais le public à entrée permanente concerne plus la formation continue et les formations en situation de travail au sein des entreprises en partenariat avec les CFA. Avec l'accompagnement pédagogique du CFA, la personne qui est en reconversion est totalement intégrée dans l'entreprise. Mais ça reste encore très marginal.

***Le CHA** : Le public apprenti et le public jeune de lycée pro sont-ils si différents ?*
La VP : Jusqu'à maintenant, je pense que le public était identique. Mais avec la réforme de l'apprentissage à 30 ans, je pense qu'on est sur un public un peu différent. La campagne gouvernementale a aussi favorisé cette ouverture vers l'apprentissage; en termes d'orientation, certains jeunes vont y aller plus facilement qu'auparavant. Et il y a aussi un monde de l'orientation qui explique mieux la différence entre les deux formations,lycée professionnel et apprentissage. Les candidats peuvent bien choisir s'ils préfèrent rester sur le mode des enseignements pédagogiques généraux avec le lycée professionnel ou basculer sur un mode d'apprentissage avec les centres de formation d'apprentis.

***Le CHA** : Qu'est-ce qui les motive à choisir l'un ou l'autre, un problème de mobilité, un effet de mode ou autre ?*

La VP : Je pense que c'est vraiment l'interaction entre métier et entreprise, pouvoir intégrer une entreprise, aller dans le monde du travail. Il y a la rémunération, il ne faut pas l'oublier, je pense que c'est l'une des clés pour certaines familles. On n'est pas là sur de la formation pure ni sur le jeune, mais sur des situations sociales difficiles.Tant mieux pour le jeune parce qu'il se forme et acquiert un métier. Il y a aussi peut-être l'effet de proximité des établissements. Dans chaque département, il y a un établissement, l'accueil possible en hébergement. Mais je pense que le facteur le plus déterminant c'est l'insertion professionnelle; le fait d'acquérir des gestes, d'être directement en lien avec des salariés, avec un chef d'entreprise et vraiment de faire cette alternance, de ne pas être tout le temps à l'école. Je pense que la clé de départ, c'est vraiment ça; les jeunes se disent: « *moi je veux pas forcément aller à l'école à 100 %, mais par contre faire les deux, pourquoi pas, quitte à aller jusqu'à l'ingénieur après, ça ne change rien au cursus,j'ai le tremplin et je peux monter* ». Ce genre de réflexion, on ne l'avait pas avant. Avant, il y avait un certain cliché de dire qu'aller en CAP, c'était la voie de garage. Aujourd'hui, on est plutôt à se dire : « *on prend des filières différenciées et on monte, on prend des passerelles pour aller jusqu'au diplôme d'ingénieur* ». Professionnellement parlant, on a encore majoritairement besoin d'ouvriers en CAP-BP dans la profession, mais il faut laisser le choix et la possibilité de pouvoir progresser et de faire de beaux parcours en BTS et en diplôme d'ingénieur.

***Le CHA** : Quel est le sujet que vous auriez voulu évoquer et qu'on n'a pas abordé ?*

La VP : La mise en avant de l'excellence parce que c'était ma marque de fabrique sur ma mandature, l'excellence de la formation, l'excellence du geste et de la qualité que peuvent acquérir nos jeunes dans les centres de formation. Et puis c'est aussi la valorisation de tous ces jeunes; ils sont extrêmement fiers de ce qu'ils peuvent apprendre et du savoir qu'ils peuvent transmettre. C'est d'ailleurs cette chaîne de la transmission au niveau de l'apprentissage qui demeure la fibre du bâtiment et des travaux publics.

ENTRETIEN n° 2 avec un inspecteur de l'Éducation nationale en économie gestion, en charge de l'enseignement initial professionnel

***Le Centre Henri Aigueperse** : La voie professionnelle est souvent décrite comme étant le parent pauvre de l'éducation à la citoyenneté alors que ses élèves sont censés avoir un réel besoin sur ce point. Qu'en est-il exactement ? Ces élèves ont-ils conscience d'un besoin particulier, sont-ils demandeurs ?*

L'inspecteur de l'Éducation nationale : Oui, vraiment, la citoyenneté, c'est le parent pauvre au lycée professionnel. Ce n'est pas du tout un besoin qui est ressenti ou qui est demandé par les élèves. Et j'irai même plus loin, ils n'y adhèrent pas spécialement. C'est un sujet qui est très sensible et difficilement abordé par les professeurs parce que c'est sujet à débat et ça peut très vite déborder. D'ailleurs, il y avait un module philosophie qui était prévu en AP et finalement très peu de collègues s'en sont emparés parce qu'il y a des débats qui sont difficiles à mener dans les lycées professionnels et en particulier celui sur la citoyenneté. Ce n'est pas une thématique dont s'emparent les équipes pédagogiques ; elle est principalement assurée par le professeur de lettres histoire au travers de ses cours, de façon transversale. Dans mes disciplines, en économie gestion ou économie droit, ce n'est pas une notion qu'on aborde frontalement non plus, mais de façon détournée, par exemple par le commerce équitable. On ne l'abordera pas au sens strict du terme, par des thématiques qui ont un lien ténu avec la citoyenneté au sens global mais pas par des questions comme : Qu'est-ce que c'est qu'être citoyen aujourd'hui? Quels sont vos devoirs? Quels sont vos engagements? Qu'est-ce que l'éducation aux médias? Qu'est-ce que l'éducation morale et civique? Etc.

***Le CHA** : On est plus dans une approche des humanités au sens large…*

L'IEN : Exactement. C'est tout à fait ça. On est plus dans une approche des humanités pour ne pas trop aller sur un sujet sensible et ne froisser aucune sensibilité,parce que c'est caution à débat et ça peut vite déborder. Les professeurs sont en zone d'inconfort et ils évitent, ce qui peut se comprendre. C'est pour ça que c'est loin d'être généralisé et partagé par tous. Le parcours citoyen est quasiment inexistant au lycée professionnel. C'est rare en tout cas de voir des équipes engagées dans ce parcours. D'où cette approche plutôt transversale quand elle existe…

***Le CHA** : Est-ce que justement cette transversalité ne facilite pas une approche par projet, bien plus parlante pour ces élèves qu'une approche académique qui peut s'avérer aussi plus frontale ?*

L'IEN : Oui, ça peut être abordé de façon transversale, principalement par le chef-d'œuvre, c'est à dire qu'il y a un projet défini à l'échelle d'une classe qui permet d'aborder de façon connexe la citoyenneté. On est quand même loin des engagements citoyens, des devoirs du citoyen, mais on l'aborde d'un point de vue détourné, et c'est ça qui est flagrant au lycée professionnel.

***Le CHA** : Si on essaie de faire intégrer ces notions par la pratique, est-ce qu'on ne risque pas de passer aussi à côté d'une certaine conscientisation de la citoyenneté par les élèves ?*

L'IEN : Oui, c'est tout à fait ça. On pourrait aborder cette notion par la pratique, mais il n'y a pas de réflexion derrière parce que la réflexion est sujette à débat et donc à contestation. Et très vite ça dérape, le professeur n'est plus en capacité d'apporter les éléments de langage ou de réponse parce qu'il n'est pas formé à la citoyenneté. Il est formé à sa discipline, à son référentiel, mais il est pas formé à la citoyenneté. Pour l'instant je n'ai pas vu de référent citoyen dans un lycée pouvant alimenter le débat ou recadrer un débat. Mais peut-être que ça serait intéressant d'avoir un référent citoyen qui puisse aider le professeur.

***Le CHA** : Donc c'est un problème de formation aussi ?*
L'IEN : Très clairement. C'est un problème de formation parce que c'est un sujet sensible.

***Le CHA** : Malgré les difficultés rencontrées, est-ce que cette éducation à la citoyenneté, bien que minimaliste et détournée, ne parvient-elle pas quand même à cheminer un peu dans les esprits des élèves ?*
L'IEN : Ce n'est pas conscientisé, ce n'est pas verbalisé, c'est abordé de façon connexe et un peu détournée, et c'est souvent abordé par le prisme de l'écologie. Il en ressort qu'il y a une prise de conscience mais écologique, ce qui est vraiment réducteur finalement. Et toute la partie engagement citoyen n'est pas abordée, donc elle n'est pas évaluée. C'est pour cela que les professeurs sont en attente du SNU en seconde, sur les douze jours qui doivent normalement avoir lieu, parce qu'ils se disent que là il y aura un engagement du citoyen, des personnes volontaires et vraiment un enseignement à la clé. Il y a vraiment une forte attente parce qu'ils sont démunis, ils ne sont pas en capacité de gérer, c'est quelque chose qui les dépasse parce que c'est trop sensible. Ils ont en face d'eux des élèves de différentes nationalités, de différentes origines, et très vite ça part dans tous les sens. Et les professeurs me disent : "*On arrête, on ne fait plus de débat maintenant, on aborde ça d'un point de vue écologique, économique, sous l'angle de l'économie circulaire, ou l'engagement citoyen dans une association*".

***Le CHA** : Chacun passe par le prisme des humanités en lien avec sa discipline en quelque sorte...*
L'IEN : C'est un peu ça... sauf peut-être en lettres histoire où il y a un module obligatoire sur la citoyenneté dans le référentiel. Mais en économie gestion, les professeurs l'abordent de cette manière-là. Et beaucoup me disent être en attente du SNU (Service national universel). C'est vrai qu'aujourd'hui, beaucoup d'enseignants développent des actions autour d'évènements commémoratifs, la visite de lieux de mémoire etc. A cette occasion, on peut faire un petit rappel citoyen, mais ça tombe un peu à plat parce que les élèves ne voient pas derrière la dimension citoyenne, une nation,un pays, un engagement, la défense de valeurs communes. Ils ne font pas le lien. Il n'y a pas de culture citoyenne, donc il n'y a pas de socle, on ne peut pas construire dessus, la base n'est pas solide. Il n'y a pas d'emprise.

***Le CHA** : Peut-on dire qu'entre les lycées généraux et technologiques et les lycées professionnels, on a un écart significatif quant à l'éducation à la citoyenneté ? Pour prendre une image sportive, les lycées pros seraient une sorte de 2e division de la citoyenneté ?*
L'IEN : Très honnêtement, j'irais même plus loin. On est dans une autre culture, une culture qui n'est pas formalisée, explicitée, qui n'est pas sur la théorie. On est dans l'immédiateté, on fait une action et on dit que c'est à telle occasion, mais on s'arrête là. Au lycée général, on va recontextualiser, redimensionner, faire des rappels historiques, expliciter les choses. En lycée pro, on est dans l'adéquationnisme le plus rapide, au plus proche du terrain. Il y a tout ce bagage qui manque et qui permet de faire les liens. Et puis ces élèves sont moins mobilisés dans les instances de type CVL, maison des lycéens. Ils sont donc moins représentés dans les instances au niveau académique, pour ne pas dire quasiment pas représentés. Il n'y a pas chez eux cette culture de l'engagement, ils ne voient pas l'intérêt de participer à des instances au niveau du lycée ou académique ou national, de représenter le collectif, de se battre pour le collectif. C'est triste à dire mais ils ont un peu un comportement de type "consommateur MacDo" ; j'y vais si j'en retire un bénéfice immédiat. D'où cette difficulté à les mobiliser. Et puis sur le sujet de la laïcité, c'est vraiment problématique et difficile à aborder. Au lycée professionnel, il y a des profs maintenant qui éludent le sujet. Ils disent que c'est explosif, ils ne veulent plus en parler, que ce soit par rapport aux valeurs de la République, par rapport aux tenues. Ils

n'abordent plus ces sujets. Certains font semblant de ne pas voir qu'il y a un problème, parce qu'il y a le syndrome Samuel Paty aussi qui est passé par là. On a vu que la hiérarchie pouvait avoir du mal à réagir ou prendre du temps à réagir. Ça a laissé des stigmates chez les enseignants.

ENTRETIEN n°3 avec un enseignant de lettres-histoire en lycée professionnel

***Le Centre Henri Aigueperse** : Tu es enseignant de lettres histoire en lycée professionnel et, a titre syndical, tu as suivi la réforme dite de Transformation de la voie professionnelle. L'éducation à la citoyenneté est un enseignement obligatoire, assuré justement par les professeurs de lettres-histoire. En quoi cela consiste-t-il et comment les élèves y sont-ils réceptifs ?*

L'enseignant en lycée professionnel : Je vois en fait trois citoyennetés. La première est celle abordée dans ma discipline lettres-histoire. On a une entrée citoyenneté dans le programme,notamment le programme CAP : on parle d'être citoyen, de devenir citoyen à l'école et dans la société. Ce sont des points qu'on aborde frontalement, qu'on met en débat avec les élèves mais ça représente très peu de temps dans une semaine. Il y a une deuxième entrée, celle de la vie au lycée, c'est-à-dire l'engagement des élèves, plus ou moins important, à travers des projets, en co-intervention avec d'autres disciplines, ou même dans une seule discipline comme par exemple un projet autour de la poésie où il sera question de parler, de déclamer, de la rencontre et de la relation à l'autre. Et là, le programme de première en bac pro s'y prête bien.Et la troisième entrée réside dans le projet collectif, comme par exemple le fameux chef d'œuvre de la République, mais aussi à une plus petite échelle avec des "petits" chefs d'œuvre qu'on monte avec des collègues et qui peuvent être l'occasion de pédagogie de projet, de travail en équipe, de s'exprimer et de présenter aux autres. Et les thématiques ont toujours une dimension citoyenne.

***Le CHA** : De nombreux enseignants relatent une grande difficulté à faire passer le message de la citoyenneté quand il est corrélé à la laïcité. Beaucoup contournent au contraire ce thème pour éviter les sujets qui fâchent. Confirmerais-tu cette situation de "terrain miné" ?*

L'enseignant LP : Je ressens la même difficulté sur la question de la citoyenneté au sens large et de la laïcité plus précisément. Il est vrai qu'il y a un mouvement assez ancien de déléguer cette question aux profs de lettres histoire qui s'entendent dire souvent : "*ça c'est pour vous*". J'y vois deux raisons. Certains collègues ne sont pas très à l'aise et ont peur de mal manier des concepts qui peuvent être dangereux ou qui peuvent susciter des polémiques et aboutir à certaines dérives. Une autre raison relève de la diversité des établissements. Je l'ai moi-même expérimenté ; dans certains établissements, ces sujets ne sont pas abordés de la même manière parce que les conséquences, les rapports avec les jeunes ou d'autres collègues ne sont pas les mêmes. Pour ma part, je ne me suis jamais rien interdit mais je sais que d'autres collègues sont plus réticents, surtout quand c'est un peu sensible. Et puis ça dépend aussi des moments. Sans vouloir faire le vieux prof, c'est vrai qu'on sent une certaine déliquescence, une dégradation, un essoufflement à traiter la question. Avec la citoyenneté au sens large et la laïcité, on aborde des concepts qui leur paraissent un peu nébuleux, un peu lointain.

***Le CHA** : Est-ce à dire que sur la partie du programme académique, vous vous concentrez sur les aspects institutionnels de la question, en évitant d'élargir ?*

L'enseignant LP : Exactement. En fonction du bon rapport qu'on peut avoir avec la classe, on peut aller un peu plus loin et faire un pas. Et aussi en fonction de l'actualité, mais ça ne va guère au delà en général.

***Le CHA** : Est-ce que tu es amené à évoquer la notion de démocratie ? Comment en parles-tu alors et comment est-elle reçue ?*

L'enseignant LP : Oui, encore une fois, on a la chance avec nos programmes qui sont plutôt bien-faits d'avoir ces entrées-là : démocratie, système politique, différence entre démocratie, dictature, etc. J'ai la chance d'intervenir avec des apprentis qui préparent des CAP. Ce sont des

jeunes qui ont des expériences, des vécus, des âges différents, c'est extrêmement intéressant. Moi, je me suis régalé à faire ça.

***Le CHA** : Est-ce que plus de mixité sociale dans les lycées professionnels ne favoriserait-il pas aussi une plus grande "mise en action" de la démocratie au sein des établissements et permettrait alors aux élèves de mieux saisir ce qu'elle est vraiment ?*
L'enseignant LP : Complètement. Sur le postulat de base, je suis parfaitement d'accord. Là encore, les apprentis m'ont montré de belles choses en termes de mixité. On a des jeunes d'âges différents, de milieux différents, d'horizons très différents,qui s'engagent d'une manière ou d'une autre, qui participent d'une manière ou d'une autre, qui en font témoignage aux autres. Et ça crée de la cohésion. On a abordé la question du SNU, question polémique sur le fait qu'il soit ou non obligatoire. J'ai eu des réponses extrêmement étonnantes. Certains jeunes m'ont dit : "*ça s'adresse aux jeunes de 15 à 17 ans, j'en ai 19, c'est dommage, j'aurais adoré faire ça. Mon frère a fait l'armée. Il m'a dit qu'il ne s'était jamais autant régalé que d'être avec des gens qu'il ne connaissaient pas*".Il faut favoriser cette mixité, pas seulement sociale, mais une mixité au sens large. J'ai été très agréablement surpris, je t'avoue, même s'il y a une maturité plus importante chez les apprentis, de pouvoir débattre de mixité avec eux et de voir qu'effectivement c'était aussi un enjeu pour eux. Comme je suis très étonné du nombre de jeunes qui sont engagés par ailleurs sur des projets en dehors de toute activité scolaire. Quand ils en font témoignage au lycée, ça les rapproche, ça crée un débat et effectivement, ça participe à la construction de quelque chose qui ne peut que renforcer la démocratie.

***Le CHA** : Sans vouloir ternir ce point positif, globalement, on peut dire quand même qu'il y a une grosse carence du côté de l'éducation à citoyenneté dans la voie pro ?*
L'enseignant LP : Oui, clairement oui, Il faut être honnête, il ne faut pas se voiler la face, on est en décalage du point de vue de la culture et de la connaissance des enjeux, de la maîtrise des concepts de base. La laïcité, c'est quoi exactement ? Et la citoyenneté, la cohésion ? On essaie de combler un peu l'écart. Il y a aussi un enjeu du côté des situations personnelles, familiales, socio-économiques. Mais ce sont des jeunes en demande et j'ai été très surpris.

ENTRETIEN n°4 avec une enseignante en éducation socio-culturelle en lycée professionnel agricole

***Le Centre Henri Aigueperse** : Qu'est-ce que l'animation socio-culturelle (ESC) ? Pouvez-vous nous décrire votre rôle et vos missions ?*
L'enseignante d'ESC : L'ESC, c'est vraiment une spécificité du ministère de l'Agriculture. Nous intervenons dans trois domaines ; d'abord sur tout ce qui est éducation aux pratiques artistiques. On a également un volet de l'ordre de la communication,et enfin un troisième axe sur l'éducation à la citoyenneté, l'éducation culturelle, l'ouverture etc. J'essaie de relier ces trois dimensions avec l'idée de développer les compétences psychosociales des jeunes, l'estime de soi, qu'ils comprennent un peu mieux qui ils sont et dans quelle société ils vivent. Tout en les ouvrant à plein de médiums possibles pour multiplier leur champ d'expression.

***Le CHA** : Comment les élèves adhèrent aux projets que vous leur proposez ?*
L'enseignante d'ESC : Ce que je constate, c'est que, comme on est issu de l'éducation populaire, dans le sens où on est vraiment sur de la pédagogie active, pédagogie de projet,souvent, les jeunes peuvent être déconcertés par les propositions qu'on leur fait parce qu'on sort du cadre. Je me souviens, l'année dernière, on avait monté un projet avec une scène régionale, où on allait travailler avec un danseur chorégraphe en hip hop et un musicien compositeur, avec l'idée qu'il y ait une représentation publique dans une salle. Et l'inconnu de monter sur scène, ça fait peur. C'est donc un travail qui prend du temps d'avoir la confiance des jeunes, parce qu'il faut qu'ils nous fassent confiance, sinon ça ne marche pas. Ça reste des ados, s'ils n'ont pas envie, ils n'iront pas sur scène. Pour ce qui a été des retours, ça a été quelque chose d'assez émouvant ; ils ont tous réussi à aller jusqu'au bout du projet. Beaucoup découvraient cette salle alors qu'ils habitaient cette ville, ou n'étaient jamais entrés dans une salle de spectacle. Ce qui leur a donné envie de faire autre chose. Certains se sont ensuite inscrits au conservatoire pour pouvoir poursuivre des cours, car on avait fait de la MAO, de la musique assistée par ordinateur. J'ai eu des jeunes qui m'ont dit : "*je m'en croyais pas capable*". On était donc trop contents à la fin d'être parvenus à aller au bout.

***Le CHA :** Avez-vous des retours de collègues qui notent des changements de comportement scolaire chez les élèves, suite à ces projets ?*
L'enseignante d'ESC : On travaille énormément le travail de groupe, la cohésion de groupe et donc ily a souvent du mieux dans l'esprit de classe, dans la bienveillance qu'ils peuvent avoir les uns envers les autres, dans l'acceptation des difficultés des uns et des autres. Et là, cette année avec le projet théâtre - c'est une classe qui souffre un peu, il y a des relations difficiles entre eux - ils sont très constructifs. En fait ils sont engagés, il y a vraiment la notion d'engagement qui prend sens. Ils sont engagés dans un projet commun et ça les aide beaucoup, ils grandissent, ils prennent confiance en eux, ça leur permet d'avancer dans leur scolarité et plus sereinement.

***Le CHA** : Quelle est votre charge de travail ?*
L'enseignante d'ESC : On a 12 heures de vis-à-vis élèves (deux tiers temps sur le projet de classe) et on a ensuite 6 heures sur du temps d'animation socio-culturelle (un tiers temps d'animation) au sein de l'établissement. Notre mission va être d'une part d'accompagner les associations culturelles gérées par des élèves - c'est les jeunes qui tiennent le bureau, qui gèrent le budget, qui ont les signatures, qui ont accès aux comptes - et nous en tant qu'ESC on est là aussi pour les accompagner dans la gestion de cette association et créer une dynamique avec des activités régulières, des événements festifs puisque dans l'enseignement agricole professionnel, il y a des internats, et du fait d'un milieu rural parfois excentré des activités culturelles, il y a un besoin et une volonté de

créer une sorte de foyer, cette vie d'établissement. Et le tiers de temps consacré à l'animation est là aussi pour développer des partenariats avec l'extérieur.

***Le CHA** : Comment sont recrutés les ESC et quelle est votre formation ?*
L'enseignante d'ESC : On a un concours au ministère de l'Agriculture, exactement comme les autres.Ensuite, on nous sensibilise plus aux outils de l'éducation populaire.

***Le CHA** : Vous travaillez de concert avec les autres collègues ?*
L'enseignante d'ESC : On est obligé de travailler avec tout le monde. Et quand je dis tout le monde,c'est à la fois le service de restauration - parce qu'on a des temps qui peuvent être un peu décalés, des temps de soirées - c'est travailler avec les agents d'entretien, beaucoup avec l'administratif, pour les visites, pour les sorties, les projets et les budgets. Et on a énormément de pluridisciplinarité avec les autres enseignants, forcément. Car on intervient dans toutes les filières, toutes les disciplines, à partir de la quatrième jusqu'au BTS. Il y a donc au moins un ESC par établissement, et parfois cinq ou six.

***Le CHA** : Collaborez-vous avec des LP de l'Éducation nationale ?*
L'enseignante d'ESC : Assez peu. J'ai assisté à une rencontre qui a été proposée dans un lycée pour qu'on puisse rencontrer des professeurs principaux et parler un peu de notre établissement. Car ils ne savent pas trop ce qui se passe au lycée agricole. Peu savent qu'est un lycée agricole parce que nos filières sont tertiaires, quand on dit service à la personne et vente, on ne pense pas forcément au monde agricole. Et l'ESC y reste encore une grande inconnue.

ENTRETIEN n°5 avec le directeur d'un CFA consulaire interprofessionnel

***Le Centre Henri Aigueperse** : Pouvez-vous présentez l'établissement que vous dirigez.*
Le directeur du CFA : Je dirige un campus de l'alternance qui comprend trois entités: un institut des métiers qui est un CFA interprofessionnel, un institut supérieur qui concerne les formations transverses, les formations tertiaires dans le supérieur et notamment des BTS et des bac plus trois sur les fonctions administration/gestion/ventes dont la particularité est de concerner à peu près tous les secteurs d'activité, et un Institut supérieur de la construction qui est un établissement en partenariat avec un autre CFA, qui lui est un CFA sectoriel, on va dire régional. L'ensemble forme aujourd'hui le campus de l'alternance, mais qui a quand même ces trois entités qui continuent à coexister, représente à peu près 2400-2500 alternants et apprentis pour la très grande majorité. C'est un ensemble interprofessionnel qui est géré par la Chambre de commerce et d'industrie. Ce n'est pas neutre, on y reviendra probablement. Et qui est au service des branches professionnelles sur pas mal de secteurs puisqu'on forme aux métiers de l'auto ou de la moto, aux métiers de l'énergie, aux métiers du bâtiment, la quasi totalité des métiers du bâtiment,aux métiers de bouche et d'alimentation, aux métiers de la restauration, certains métiers de soins,services, santé, services à la personne et les fonctions tertiaires d'entreprise. Donc ça fait effectivement un ensemble assez assez complémentaire et diversifié d'ailleurs avec la particularité d'une moyenne d'âge de 18 ou 19 ans. Donc il s'agit bien sûr de jeunes entre Bac -3 et Bac + 3. C'est là notre positionnement. Donc des jeunes qui arrivent pour faire des CAP ou des bacs professionnels, qui poursuivent sur des brevets professionnels éventuellement et/ou des BTS, et qui vont jusqu'à des niveaux licence pro qui sont généralement des titres portés pour la grande majorité, soit par le ministère du Travail, soit par la CCi. C'est un ensemble de formation professionnelle initiale, je tiens à le dire, parce qu'avec la réforme, on essaie (peut être) de nous faire basculer vers la formation professionnelle et de nous sortir du champ de la formation initiale. Pour moi, il s'agit là de formation diplômante longue et de poursuite d'un cursus de collège ou lycée.C'est à l'origine un CFA, dont l'historique a plus de 100 ans, et qui avait un autre nom à l'époque. En aparté, j'ai retrouvé des écrits de mes prédécesseurs qui datent de 1936 et de 1947, et c'est intéressant parce qu'on voit que les situations n'ont pas énormément évolué depuis presque un siècle sur le champ de la formation initiale professionnelle. Cette situation assez stable, je ne sais pas si c'est bon signe ou si c'est désespérant.

***Le CHA** : Sur la démarche pédagogique, pouvez-vous nous donner des informations plus complètes ? Est-ce que dans un établissement centenaire comme le vôtre, la démarche pédagogique a beaucoup évolué justement ?*
Le directeur : C'est une bonne question. Je me demande, je devrais dire oui pour être politiquement correct. Les choses ont évolué, mais il me semble qu'il y a un certain nombre de fondamentaux (qui sont toujours présents). Alors tout d'abord, nous sommes globalement sur des formations initiales et des diplômes de l'Éducation nationale. Donc à la base, ils suivent un référentiel tout de même. Mais comme nous sommes en alternance, c'est-à-dire qu'à peu près la moitié du temps est passé en entreprise, au vu des résultats aux examens qui sont complètement en phase avec les résultats de l'académie, ça démontre, non pas que le CFA fait bien son boulot, mais que «l'entreprise est formatrice puisqu'on obtient les mêmes résultats aux examens avec moitié moins de temps sur les bancs de l'école». C'est plutôt bon signe sur la capacité de l'apprentissage à faire le boulot. Il n'y a peut-être pas énormément de spécificité pédagogique sur ces 100 années. Je pense qu'il y a des fondamentaux qui sont toujours là : c'est d'abord «une certaine capacité à gérer un collectif dans une pédagogie différenciée», parce qu'on a et on l'a vu notamment avec l'arrivée de migrants dans les trois dernières années, on a des écarts de niveau qui sont assez importants. Un autre fondamental qui devait déjà être d'actualité à l'époque, on se situe dans des collectifs de

12 à 15, ce qui n'est pas neutre. Ce n'est pas une classe de 30, ce qui est en soi déjà un parti pris pédagogique. On s'inscrit aussi, comme la loi nous le demande, dans la relation de partenariat avec l'entreprise. Les visites pédagogiques sont obligatoires et elles le sont encore plus quand on est dans le CCF. L'an dernier, c'est 2500 visites pédagogiques. Des vraies, pas des contacts au téléphone. Des visites pédagogiques assurées par l'ensemble des équipes pédagogiques, y compris les enseignants de matières générales. Et j'y tiens. Ce n'est pas une méthode pédagogique en soi, mais c'est quand même des préceptes, des éléments qui sous-tendent une relation particulière à l'apprenti, une relation particulière au métier, une relation particulière avec l'entreprise et l'objectif. Et j'ai bien retrouvé cela dans les écrits de mes collègues de 1936. Là, l'objectif c'est bien de «préparer à la compétence et aux diplômes et pas juste au geste technique et au fait d'envoyer les jeunes à l'entreprise». «Nous ne sommes pas là pour rendre seulement des jeunes aptes au travail». J'insiste sur le fait que c'est de la formation initiale. On est là pour «contribuer à préparer ces jeunes d'abord à la citoyenneté et à la capacité à évoluer pendant40 ans au contact du travail et dans l'entreprise, d'apporter de l'intelligence dans l'entreprise, c'est à dire de comprendre le monde dans lequel on vit et pas juste le geste technique à la Charlie Chaplin ».Parce qu'on est quand même en 2022. Et je tiens à dire que ce discours là était tenu par mes prédécesseurs en disant qu' on est vigilant là-dessus parce qu'il y a des entreprises qui souhaiteraient qu'en deux ou trois mois on puisse régler le problème du geste technique ; ce n'est pas la vocation d'un CFA. La vocation, c'est de préparer un diplôme, de préparer des jeunes à la vie professionnelle et peut-être à la vie tout court et effectivement de garantir qu'un certain nombre de compétences professionnelles seront acquises. C'est un tout. Ce n'est pas juste préparer aux gestes techniques.- Voilà, on y tient. Notre institut n'a du sens que comme ça.

***Le CHA** : Est-ce que la pratique des entreprises avec votre institut a évolué. Et est-ce que l'entreprise a changé de regard vis-à-vis de vous ?*

Le directeur : Je pense qu'elle a quand même changé de regard vis à vis de nous, mais plus globalement vis à vis de l'apprentissage. Là où le regard n'a peut-être pas changé, c'est vis-à-vis de la génération, mais ça c'est un invariant on va dire. On entend encore dire : "c'était mieux avant" ; "les jeunes étaient plus motivés avant" ; pour moi, c'est la preuve que c'est une constante générationnelle et qu'il va falloir faire avec ou changer nos mentalités, mais ce sera compliqué. En revanche, ce qui a évolué il me semble - et toute la période Covid a joué un rôle – c'est l'importance d'avoir des collaborateurs formés aux gestes techniques mais aussi en capacité de s'investir dans l'entreprise au sens large du terme - ça peut comprendre l'investissement syndical -c'est-à-dire s'intéresser en tant que collaborateur, quel que soit le niveau. en compagnon qui s'intéresse à la vie de l'entreprise. Pour moi, c'est un des fondamentaux et j'étais très content quand même de découvrir qu'en 1936, mes prédécesseurs tenaient ce discours-là et après guerre aussi. Et donc je suis dans la même lignée, il me semble, mais parce que ça s'inscrit bien dans la formation initiale et ça s'inscrit bien aussi dans la réponse à une problématique de ressources humaines, de compétences en entreprise. Mais c'est bien les deux, une couche sociétale et éducative et une couche formation professionnelle et compétence opérationnelle. C'est à la croisée de ces deux chemins et c'est là qu'on est pas une entreprise qui forme son personnel dans les ateliers - là il manquerait une dimension - et on n'est pas non plus dans du temps plein dans l'Éducation Nationale où pour moi en tout cas, sur les sujets de la formation professionnelle, il manque aussi une dimension. C'est là toute la clé et la vigueur de l'apprentissage. Et je pense que l'institut est vraiment très inscrit dans cette dynamique-là. Depuis, ça en est même le pilier principal.

***Le CHA** : Si un jeune hésite entre votre institut et un autre CFA, c'est cette idée de différenciation que vous mettez en avant ? Qu'est ce que vous allez promouvoir auprès de ce jeune ?*
Le directeur : Il y a ces valeurs partagées, qui ne sont pas les valeurs juste portées par la direction.- Vraiment, je pense que l'intérêt profond de l'apprentissage comme outil d'émancipation, d'ouverture pour grandir est partagé par la grande majorité des collaborateurs. Cela dit, probablement aussi dans d'autres CFA. Ce qui va peut-être changer dans notre institut par rapport à d'autres CFA, c'est lié au fait qu'on est à la fois gros et interprofessionnel. Gros, ça fait peur. Plein de parents se disent : "*Houla, il y a 2500 élèves, ça doit être la zone*" - ce n'est pas du tout la zone déjà - et c'est interpro. Si on veut apprendre le métier de menuisier, il vaudrait mieux aller dans un CFA de menuiserie. Voilà, ça peut être deux arguments contre nous. Une communauté de 2500 adolescents et adulescents, c'est une richesse parce que ça ressemble à la vie. Et que si on est dans un CFA qu'avec le même type de population, de mon point de vue c'est moins riche. Là, les interactions avec 2500 jeunes et presque 200 collaborateurs,peuvent être très riches. Il faut créer les situations, les organiser mais le potentiel est là. C'est ce que je réponds sur la spécificité de l'institut. On me dit : "*Oui, mais dans une MFR, c'est bien, ils ne sont que 30 ou 50*". Oui, mais pour moi «la richesse est dans la diversité». Donc plus on ouvre le champ, plus il y a de monde, mieux c'est. Et le côté interprofessionnel, c'est lié à cela aussi. Cela veut dire des cultures différentes, des trajectoires différentes, des âges différents, et puis des genres différents vont se mélanger. Dans un CFA de l'automobile ou du BTP, ça va être quand même très "testostéroné", avec 95 % de garçons. Dans un lycée pro du bâtiment, ça va être un peu pareil. La question ne se pose même plus pour nous de savoir si on est pour la mixité ou pas aujourd'hui. Nous,c'est notre quotidien : les populations se croisent, le carrossier croise le charpentier et croise le comptable, croise le coiffeur, croise le préparateur en pharmacie et croise le cuisinier. Alors quand je dis "le" c'est pour dégenrer le sujet parce que justement l'intérêt, c'est qu'il n'y a peut être pas autant de cuisinières que de cuisiniers, mais il y a une bonne mixité de genre ; ça pour moi, c'est une richesse si on sait en tirer profit ; et je pense que l'institut sait en tirer profit. Nous avons aussi un parti pris pédagogique que les séances d'ateliers et de technologie aient lieu dans ou près de l'atelier. Par contre, toutes les matières générales, français, histoire-géo,sciences, math ont lieu dans d'autres bâtiments. Ces bâtiments là, ils sont partagés par tous pour les matières générales, donc ça oblige les populations au moins à se croiser dans les couloirs. Après ils s'adressent la parole ou pas, mais au moins ils se croisent dans les couloirs, ils partagent des lieux,c'est déjà en soi une volonté de l'établissement.

***Le CHA** : Sur ces activités de culture générale, est-ce qu'il y a des matières d'ouverture culturelles, d'ouverture sociale? Quelle est votre votre philosophie «pédagogique» sur cette question ?*
Le directeur : Je vais dire que la philosophie est d'abord liée au référentiel et au temps qui est imparti. Oui,il y a des parties culturelles ou d'ouverture culturelle dans les programmes, et donc on les suit. Le choix qu'on fait c'est de continuer à proposer avant tout des diplômes de l'Éducation nationale avec du français, de l'EPS, des maths, des sciences, l'histoire-géo etc. et de pas tout miser sur les titres professionnels où effectivement on enlève tout. Il n'y a que le geste technique. On a des titres professionnels parce qu'il y a des situations où c'est nécessaire. Il y a aussi des publics où ça peut être une première étape intéressante, mais globalement, à 95 % on prépare à des diplômes de l'Éducation nationale et donc c'est inscrit dans le référentiel. Mais on a plus de 50 % de la population qui arrive sur l'établissement qui est mineure, qui sort, qui vote, et on se dit tout de même que «contribuer à l'ouverture d'esprit, à la compréhension du monde dans lequel on vit, c'est une obligation morale». Oui, les référentiels, c'est une chose, mais quand on a 2500 jeunes qui vivent ensemble, qui cohabitent dans un même endroit, «leur faire vivre une expérience citoyenne,c'est pour moi une obligation morale». Donc, depuis une quinzaine d'années, on essaie de mener, de façon plus ou moins régulière des projets, des petits projets qui vont engager une trentaine de personnes, et d'autres projets beaucoup plus ambitieux qui engagent tout l'établissement, projets qu'on peut qualifier de citoyens.C'est hors référentiel et il faut trouver le temps nécessaire,

ce qui est souvent compliqué. Alors, ça va d'interventions de personnes extérieures qui vont venir parler de la fonction du planning familial, des fake news et de la façon dont on doit lire ou s'intéresser aux médias. Il s'agit de faire la part des choses, de donner des outils pour aller jusqu'à la zététique, c'est-à-dire une approche assez pointue. Ça c'est des interventions ponctuelles tout au long de l'année, mais toujours dans la même vision de projeter des choses sur ces apprentis et de «leur faire confiance sur leurs capacités des 'intéresser», de prendre quelque chose. Et puis de temps en temps on mène des projets d'envergure. Nous en avons fait beaucoup mais il y en a eu un qui était assez déterminant sur la liberté d'expression, juste après Charlie. Beaucoup nous disaient que c'était dangereux, qu'on allait sur terrain glissant. Hé bien nous, on a mené un projet d'envergure où on a dit aux jeunes : "*Allez, on traite le sujet et non seulement on le traite mais on va vous interviewer, on va vous photographier et on va prendre des phrases clés de ce que vous dites, des discours, et on va les afficher en grand, 80 par 120. Et ces affiches-là, on va les coller sur tout l'établissement*". Et donc ça a marché. Le message que je voulais faire passer, c'est qu'«il n'y a pas que les Sciences Po qui ont des choses à dire». «Un jeune de 17 ans qui fait de la plomberie, il a des choses à dire». Sauf qu'«on ne lui pose jamais la question et que, même quand il veut s'exprimer, on l'écoute pas». On peut se dire: "Bon lui, à part visser des boulons..." Bah non. Ce n'était pas complètement une surprise pour nous parce qu'on avait déjà vécu d'autres expériences avec «des jeunes de 16-17 ans qui, une fois en confiance sur des sujets aussi compliqués que la liberté d'expression, ont eu choses intéressantes à dire». Pas juste l'expression d'un sentiment, mais d'une pensée, d'un niveau de réflexion. En tout cas, ils savent réagir. Donc on était tellement bluffé qu'on en a fait une expo et qu'on on a même exposé à l'ancien musée de peinture. Et puis rebelote quelques années plus tard sur un sujet aussi sensible,surtout sur un établissement comme le nôtre, avec 60 % de garçons et 40 % filles, issu.es de nouvelles générations qui ont un rapport au genre différent de celui qu'on avait : l'égalité femmes-hommes. Mais on s'est dit : "prenons-le par le bon bout, c'est à dire ne pas être accusateur, ou punitif ou moralisateur, surtout pas." On a posé la question : "quel est votre sentiment là-dessus ?",en prenant une vingtaine de repères historiques de l'avancée des droits des femmes et en leur demandant de s'exprimer, plutôt avec humour, plutôt de manière décalée, en révélant quand même leur visage, leurs pensées, etc. Il ne faut pas oublier que «l'objectif est que ces jeunes ont 16-17 ans et qu'ils vont aller voter; et plus ils comprennent dans quel monde ils vivent, plus ils ont d'éléments de réflexion ou pour interagir dans la société au sens large, plus ils seront engagés dans des associations, dans leur quartier, plus ils seront engagés en entreprise, plus ils apporteront de l'intelligence collective et mieux on vivra». Et là, le prochain projet - on peut toujours dire que c'est un peu à la mode aussi – c'est Priorité Proximité. L'idée c'est de (travailler) autour du circuit court, mais aussi de la proximité pour les loisirs, pour manger, proximité pour construire sa maison, la proximité déclinée sous toutes ses formes.

***Le CHA** : S'agit-il de projets collectifs ou de travail en atelier ?*

Le directeur : Alors là on sort du champ du référentiel. On a des formateurs qui sont volontaires pour mener ces projets, ils sont accompagnés par un consultant ou une personne qui va savoir piloter à la fois la réflexion et la production. Parce que là on a des livrables, il faut produire quelque chose. Donc on a une personne qui accompagne, qui peut être un artiste ou un conseiller, voire les deux. Ça se fait en dehors du champ des cours, mais c'est quand même piloté par un prof avec sa classe. On peut avoir dix classes impliquées en même temps sur l'établissement et l'objectif c'est de produire quelque chose de visible, un message qu'on va pouvoir montrer et exposer. Et même si le projet en lui même n'a impliqué que 100 jeunes sur 2500, par contre, l'impact est beaucoup plus large; ce qu'on va montrer, c'est la parole des jeunes, pas n'importe quels jeunes mais les jeunes de notre institut, qu'on va montrer aux autres. Ce n'est pas des Sciences Po qui vont aller discuter avec des collégiens ou des masters d'université qui vont s'exprimer sur des sujets avec une culture autre que le CAP maçon.

***Le CHA** : Ces jeunes là sont volontaires ou ce sont les enseignants qui proposent ?*
Le directeur : Ils ne sont pas volontaires dans le sens où la démarche n'est pas individuelle mais collective.Donc effectivement, c'est l'enseignant qui propose (et qui discute) sur le sujet avec la classe et si la classe n'adhère pas, on va changer de classe. Si la classe adhère, c'est un petit collectif qui va se mobiliser. Et puis comme il y a beaucoup de secteurs d'activité, l'idée c'est qu'il y ait au moins sept ou huit collectifs dans des secteurs différents.

***Le CHA** : Cette expérience apparaît dans le diplôme ou dans l'expérience de formation? Est ce que c'est validé ou pas ?*
Le directeur : Non, mais c'est une bonne question qui (s'inscrit) dans l'esprit du portefeuille de compétences tel qu'il existe dans les écoles de la deuxième chance par exemple, où on essaie de mettre en avant les compétences transverses ou d'une traduction des compétences qu'on met en œuvre au quotidien dans un parcours. Je vais retenir l'idée. Je pense qu'ils en parlent dans un entretien de recrutement, ça les marque quand même. Mais il faudrait qu'on arrive à le formaliser, à le valoriser. Ce n'est pas le cas aujourd'hui. En même temps, je suis toujours un peu méfiant avec ça parce que je ne suis pas un fervent défenseur de la culture du résultat. C'est quelque chose que je remets volontiers en cause. Et je ne veux pas qu'il y ait des jeunes qui s'inscrivent là dedans juste pour avoir un point en plus ou pour avoir une médaille. Je veux qu'ils viennent pour l'expérience. J'ai du mal à dire ça parce que je suis sinon un spécialiste de l'évaluation, au moins très intéressé. C'est un sujet que j'aborde largement dans mon autre métier qui est prof de fac. Et en même temps je dis à ces mêmes étudiants : "*Méfiez vous parce que la culture de l'évaluation, c'est potentiellement la culture du résultat. La culture du résultat, c'est vivre avec un tableau Excel, c'est construire sa vie avec un tableau Excel.*" Et ça, ça me dérange. J'ai rien contre les tableaux Excel mais je pense que la dimension professionnelle, personnelle et sociale va un peu au delà du tableau Excel. Ma référence sur l'évaluation, c'est Esther Duflo, donc on peut dire qu'elle est une spécialiste. Alors elle, elle utilise probablement un tableau Excel mais elle le fait d'abord avec une finesse et une intelligence qui est avant tout humaine et humaniste. Et après elle met ça dans les tableaux Excel probablement. Donc portefeuille de compétences, oui, mais expérience vécue et partagée, c'est pas mal aussi, sans aller chercher un point, sans avoir à redéfinir cela dans un référentiel.Tout n'est pas référentiel. Je ne devrais pas tenir des discours comme ça en étant à la tête de l'établissement et surtout en enseignant par ailleurs sur les sujets de l'évaluation.

***Le CHA** : Je vous remercie beaucoup. Je voulais revenir, pour boucler la boucle, au tout début de notre entretien. Je voulais que vous vous représentiez car vous avez une deuxième casquette; est-ce que vous pourriez nous parler un petit peu de cette deuxième casquette et peut être aussi de votre parcours initial qui vous a amené à diriger cet établissement tout en gardant un pied dans l'enseignement?*
Le directeur : Donc je suis maître de conférences associé depuis pas mal d'années sur des enseignements qui ont strictement rien à voir avec ce que je fais professionnellement puisque j'enseigne la gestion de projets à l'international dans le cadre de la coopération et de l'action humanitaire, donc assez éloignée de ce que je fais aujourd'hui. Ça a été mon mon métier avant, j'ai travaillé dans l'aide au développement, pas vraiment dans l'humanitaire, mais dans l'aide au développement. J'enseigne donc dans deux masters différents qui ont la particularité, la spécificité d'avoir une partie des enseignements en anglais. Et donc j'enseigne en anglais en l'occurrence. Je suis détenteur de ces jolis MBA qui font bien sur un CV. J'ai eu une expérience assez riche pendant sept ans en Asie il y a à peu près sept ans aussi sur une zone Afrique de l'Ouest, Afrique de l'Est, Moyen-Orient et pays de l'Est d'ailleurs sur la coopération. Donc j'ai eu un vécu avant. J'ai découvert l'apprentissage avec liberté. Je ne savais même pas que ça existait. J'exagère à peine. Je ne suis pas de l'environnement «apprentissage» au départ. J'ai eu une expérience professionnelle qui

m'apporte aujourd'hui. Ce qui continue à me motiver, c'est que j'ai des convictions très fortes sur la nécessité, quand on enseigne, d'avoir vécu les choses de l'intérieur.

ENTRETIEN- n°6 avec un DDFPT en lycée polyvalent

***Le Centre Henri Aigueperse** : Les élèves du lycée polyvalent bénéficient d'une heure d'arts appliqués par semaine avec des projets transversaux et une mixité entre la voie GT et la voie pro. Quel est le réel effet de cette pratique sur les élèves ?*

Le DDFPT : Il peut s'agir de projets avec des entreprises comme de projets avec des artistes. Cette année, on va travailler avec une photographe sur les attitudes en atelier pour montrer les métiers. Les élèves ont aussi réalisé une BD l'an dernier avec un réalisateur de BD ; ils ne font pas forcément un projet sur la thématique des ateliers, ça peut être très ouvert. Et puis il y a quelques années, on a travaillé avec une entreprise de chaudronnerie très connue qui n'est pas très loin d'ici. L'idée était d'inventer un siège en structure métallique, donc en arts appliqués, sous forme de maquette papier. Les élèves de la voie pro ont participé, les élèves de la voie GT également. Et puis il y a eu vote au niveau de la cité scolaire avec les enseignants etc. sur un tiercé gagnant de sièges qui sortaient leur épingle du jeu. Ensuite ils ont réalisé ce siège avec l'entreprise qui les a peints. Et puis ils ont été exposés au lycée. Donc il est certain que ça donne une ouverture culturelle. C'est vraiment très important. Quand on dit que pour la voie pro, il faut augmenter les PFMP, etc., on va réduire le temps en enseignement général et c'est une très mauvaise idée, on en est tous convaincus. Si on veut avoir une société cohérente, si on veut avoir des citoyens qui réfléchissent à minima, je pense que c'est indispensable. Et puis on voit bien que ces jeunes évoluent quand on leur propose autre chose, quand on les sort du contexte dans lesquels ils vivent. Je ne dis pas qu'ils vivent tous dans des cités mais on sent bien que le niveau social des familles est bien moins élevé qu'en voie GT. On le sait pertinemment, c'est leur donner l'opportunité de faire autre chose. Par exemple, on a développé les stages Erasmus, donc nos élèves de la voie pro vont faire un stage d'un mois à l'étranger, en fin de leurs stages obligatoires ; ne serait-ce que ça, ça leur donne une autonomie, une autre vision, une tolérance, parce qu'on a toujours peur de ce qu'on ne connaît pas. Et en fait, le fait d'aller dans un monde, dans un pays où ils ne maîtrisent ni la langue ni les codes, parce qu'en fait les gamins de voie pro, ils ne parlent pas anglais quasiment. (Et quand ils vont en Pologne, les Polonais ne parlent pas anglais). Quand ils sont dans une entreprise, les salariés parlent très peu anglais, et ils arrivent à se débrouiller avec Google Translate ; ça leur donne une confiance en eux qui est incroyable. S'il y a une chose dont je suis particulièrement fier, c'est d'avoir développé ça. Alors pourquoi je l'ai développé ? Syndicalement, j'ai participé à une première mobilité Erasmus au Portugal. Puis là je me suis dit "*oh, c'est quand même pas mal*". Et donc l'idée, c'était d'essaimer dans son établissement. On a monté ça au niveau de la voie pro, on l'a maintenant aussi sur le post-bac, donc on a acquis une vraie culture Erasmus et ça, ça fait partie aussi de la citoyenneté. C'est vraiment très, très important. Et donc après, la problématique dans les lycées pro, je pense qu'elle est générale. On sollicite beaucoup les enseignants pour plein de choses. Comme on voit qu'il y a une problématique en termes de niveau, en termes de codes, on met un peu des pastilles ; c'est à dire qu'on met de l'accompagnement personnalisé pour résoudre ça ou autre chose. J'ai l'impression qu'on empile un peu les dispositifs sans vraiment traiter le fond du problème. Et c'est en fonction des gens, des enseignants disponibles que tu vas pouvoir développer un peu plus des projets sur la citoyenneté, sur l'égalité filles garçons, etc. Si je parle de ça, c'est parce que nous, lycée industriel, on a à peu près à peine 10 % de filles dans notre lycée. En voie pro, cette année on doit être à 3 %, ce qui est ridicule. On est monté un peu plus ; les autres années on était à peu près 10 % sur la voie pro, mais c'est jamais très élevé parce qu'on a des métiers très masculins. Et l'image dans l'inconscient collectif, c'est que l'industrie, pour être chaudronnier, il faut avoir des biscotos comme ça, etc.parce qu'on va taper sans arrêt ... alors que le métier ce n'est plus ça du tout. Donc on travaille beaucoup là dessus en direction des collèges. On s'est dit : "*nos filles, il faut qu'on en prenne soin*" ; celles qui sont là, parce qu'elles sont nos meilleures ambassadrices. Et on a créé cette an-

née un groupe sur l'égalité filles garçons, un groupe de parole où l'on a toutes les filles, GT ou pro peu importe, autour de la table avec l'infirmière, une jeune infirmière hyper dynamique, qui les met en confiance, qui leur pose des questions de savoir comment elles se sentent, comment elles sont acceptées, quelles images elles ont des garçons qu'elles côtoient sans arrêt, qu'est ce qui va, qu'est ce qui ne va pas. Et puis en fait, on s'aperçoit que ça va plutôt bien, mais on a toujours des obstacles, des réflexions de mecs quoi.On s'est dit alors qu'il faut aussi qu'on travaille sur les garçons pour leur dire : "*Hé les gars,c'est fini là, le temps où nous on dit et on fait n'importe quoi avec les filles*". Voilà donc des projets qui se mettent en place ; c'est super intéressant parce que c'est avec ça qu'on va réussir à changer l'image. Et encore une fois, on se disait que c'était nos meilleurs ambassadrices. Donc si d'aventure une gamine ne se sent pas bien ici, ça va faire tache d'huile et puis tu en perdras bien plus que tu n'en gagnes.

Le CHA : *On a parlé d'égalité, de culture, et je veux t'interroger aussi sur la question des discriminations, et sur celle de l'environnement. Là, vous faites des choses, j'imagine.*
Le DDFPT : Oui, on fait, on fait des choses, mais enfin à mon avis, à mon sens, moi qui suis très sensible à ça, on ne fait pas suffisamment. Parce qu'encore une fois, ce sont des dispositifs qui s'empilent les uns sur les autres. On est lycée éco-citoyen parce qu'il y a une démarche au niveau des lycées Bourgogne Franche-Comté sur le lycée éco-citoyen.

Le CHA *: Quels sont les critères pris en compte pour obtenir cette reconnaissance ?*
Le DDFPT : Il y a l'information de la cité scolaire. Après, il y a ce que tu mets en place par exemple au niveau du restaurant scolaire : est-ce que tu fais du tri des déchets ? est ce que tu fais du compost ? etc. On est plutôt bien là-dessus puisqu'on a un intendant qui a beaucoup travaillé le sujet. La région pousse aussi beaucoup. De toute manière, elle ne laisse pas le choix avec des produits, des circuits courts etc. Ce qui n'est pas sans poser de problème actuellement parce que vu le prix des denrées alimentaires... C'est une vraie problématique. Après, il y a d'autres leviers. On a une grosse entreprise sur Chalon qui fabrique les poubelles de tri, etc. Elle nous adonné des poubelles qui avaient un léger défaut. Je les ai mises dans les ateliers pour faire du tri sélectif : une benne pour la ferraille, des bennes pour l'aluminium, des petites bennes. Et puis on avait une benne tous déchets. Quand je dis tous déchets, c'est tous déchets. Qu'est ce qu'ils deviennent ces déchets ? L'entreprise nous a dit qu'ils sont, soit incinérés, soit enfouis.Donc ayant une section plasturgie, on a commencé à travailler sur nos productions de plastique et on a mis en place toute une partie recyclage. Là, vraiment, on a sensibilisé les jeunes et les profs aussi. J'ai un prof qui est très sensibilisé là dessus. Et donc on recycle 95 % de notre production. On utilise très peu de colorant quand on fait nos pièces, ou on va faire une pièce de telle couleur, ce qui sera beaucoup plus simple ensuite à recycler. Donc on a toute une ligne de régénération de plastique.

Le CHA *: Vous en faites un enseignement en quelque sorte…*
Le DDFPT : Oui, tout à fait. Mais on a dû arrêter. Quand on a vu les prix des bennes neuves,ça n'était pas possible de poursuivre. Je me suis dit que je n'allais pas demander aux élèves de mettre dans la poubelle rouge ou la poubelle jaune ou la poubelle bleue pour qu'à la fin de la semaine, on leur dise : "*tu prends les trois poubelles, puis tu emmènes tout dans la même benne*". On n'était pas crédible.Au niveau de l'informatique, même chose, tout ce qui est informatique passe entre nos mains, on recycle tout ; nos gamins démontent tout, ils séparent les cartes mères des cartesmémoires, etc. Et tout est revendu, trié et revendu. On essaie d'être le moins impactant possible au niveau des déchets. On en fait forcément. Alors comment est venue cette idée ? Au début des années 2000, la communauté de commune met en place le tri sélectif, donc une poubelle jaune, une poubelle verte. Comme j'étais sensibilisé à ça, j'en ai parlé à un instit de ma fille et j'ai proposé de faire un projet ensemble : de venir avec les petits chez nous, avec une bouteille vide en plastique, pour qu'ils jettent leur bouteille dans le broyeur - ça faisait un bruit infernal – et la voir ressortir en

petites paillettes ; puis on leur donnait leurs paillettes, ils les mettaient dans une presse à injecter et à la fin, il en ressortait un trombone estampillé : "Je suis une bouteille recyclée". Les gamins étaient très contents. Et puis on avait fait des équipes et un concours de tri sélectif à partir d'un gros tas de déchets propres. Et donc chaque équipe triait le plus de trucs possibles dans la bonne poubelle en une ou deux minutes. Comme ça a très bien marché, on s'est dit : *"pourquoi ne pas le proposer à d'autres ?*" On a fait toutes les écoles maternelles de la ville, on est ensuite passé aux écoles élémentaires, puis les collèges, donc sixièmes, cinquièmes, quatrièmes, troisièmes.Bien sûr, on a adapté ; on a été beaucoup plus sur le scientifique quand on était sur le collège, on faisait des expériences de mise en équation, sur une balance, entre des bouteilles vides et une polaire, ou des tests de flottabilité. Puis on a ouvert au lycée, seconde, première,terminale, on a même fait les math sup. On a donc balayé très très large en adaptant à chaque niveau. Ça a vraiment bien marché parce que j'avais des enseignants qui étaient convaincus et "*bons à prendre*" ; ça mériterait d'être remis au goût du jour et de le retravailler. Mais là où j'ai vu l'impact de cette action, c'est quand un jour, chez moi, où j'avais donc deux poubelles, ma fille me dit : "*Papa, ça, ça ne se jettera pas dans cette poubelle là". Je me suis dit : "ah tiens, là, on a gagné*".

***Le CHA** : Est ce que sur cette partie citoyenne au sens large tu estimes que le lycée atteint ses objectifs ? Est-ce qu'il est nécessaire de revoir ces objectifs ou de les proroger ? Quel est ton sentiment ?*
Le DDFPT : Je dirais qu'on peut toujours faire mieux. Mais quand je vois mes jeunes de voie pro ...Parce que je suis passé par là, et je sais très bien ce qu'on te dit avant, pendant et après : "toi tu iras à malheur", en voulant dire que c'est la punition extrême. Puis j'ai rencontré des profs exceptionnels qui m'ont redonné goût aux études. Et je me dis qu'en lycée pro, on a ce truc qui fait qu'on peut remobiliser les élèves, qu'on sait faire vraiment de belles choses parce qu'on a l'envie, même si les moyens, on sait qu'on en manque toujours...Le prof va faire beaucoup, en sachant dire stop à l'élève qui dépasse les limites, peut-être en l'engueulant parce qu'il le mérite, mais en sachant derrière rester bienveillant. Et si on est bienveillant avec les élèves, on y arrive la plupart du temps. Leur fixer des limites,c'est important. Un jeune à qui on n'a pas fixé de limites devient associal au bout d'un an. On a des jeunes qui nous arrivent abîmés par l'école, tous, à 90 %. Donc s'ils arrivent en voie pro parce qu'on leur a vendu ça, faire de l'atelier, (faire d'autres choses que l'école classique), parce qu'on leur a dit : "*Vous ne serez pas 100 % du temps assis sur une chaise*". Si on ne fait pas ça, c'est très malhonnête. On leur aura menti et en réalité, on sait faire de belles choses.

***Le CHA** : Pour vraiment faire une formation citoyenne, il faut d'abord que l'établissement soit déjà dans une dimension citoyenne, d'exemplarité citoyenne, sinon, comment faire passer le message auprès des jeunes ?*
Le DDFPT : Oui, ça commence depuis la direction, dans les conseils de classe où parfois tu as l'impression d'être au tribunal, et ça n'est pas comme ça qu'on arrive à motiver un gamin.Alors certes il peut dysfonctionner, et avec certains, on ne pourra rien faire. Ils refusent tout,ça on le sait. Je dis aussi aux enseignants que c'est fini le temps de la salle au tableau blanc où tu fais ton cours, les élèves ne veulent plus de ça. Je leur dis : "*Changez de format et vous verrez que vous serez beaucoup plus à l'aise, que c'est beaucoup plus agréable d'être là en tant que personne ressources, à distribuer des conseils. Mettez-les jeunes en activité de recherche*".

***Le CHA** : Je vois que la grande difficulté auquel on se heurte au collège, c'est d'arriver à les amener au lycée en étant autonome.*
Le DDFPT : Nous avons la même difficulté pour les amener au BTS. Les professeurs de BTS disent qu'ils n'ont aucune autonomie parce qu'on les guide trop. Si on les fait travailler sur des objets qui leur plaît, leur motivation se construit assez facilement. (…) Quand ils sont 12 en atelier, c'est beaucoup plus simple qu'à 24 ou 30 dans certaines sections de tertiaire où là, faire de l'accompagnement personnalisé pendant 1 h à 30 (devient beaucoup plus compliqué ; ce qui interroge par rap-

port) aux textes qui préconisent que "tous les élèves doivent avoir de l'AP". (On s'en remet a la chance) d'avoir un patron (qui nous laisse la liberté de nous organiser et de faire de l'AP à la mesure des besoins des élèves).

***Le CHA** : Par rapport à l'objectif d'en faire des élèves conscients d'être des citoyens, est ce que tu as le sentiment que ton établissement parvient à faire passer ses messages ?*
Le DDFPT : C'est difficile à mesurer A voir leur attitude, leurs comportement, je vais dire oui pour 80 % d'entre eux. Après, il y a toujours 20 % pour lesquels on n'aura pas réussi de ce point de vue là. Il existe des dispositifs qui nous aident comme notre partenariat avec la Marine nationale. Dans ce partenariat, les règles sont strictes ; certains élèves ont besoin d'un cadre et là ils en trouvent un. Ils ont une préparation militaire les samedis et pendant certaines vacances; on voit ceux qui ont besoin de ces règles de fonctionnement et qui rentrent dans le rang, et ceux qui abandonnent. Et là on a vu de très belles réussites. A l'issue du bac pro, la Marine leur propose soit un contrat d'engagement de quatre ans en tant que quartier maître de la flotte, donc le premier niveau des matelots, soit, pour les meilleurs, d'intégrer l'école de Maistrance à Brest pour être sous-officier. Et là les gamins se retrouvent avec des jeunes qui ont des BTS, des DUT en sortant de bac pro. On peut penser que ça va être compliqué pour ces élèves mais ils apprennent mieux en travaillant sur des métiers. Ils ne font plus des maths pour faire des math mais parce qu'ils travaillent sur les armements ou la détection, etc. Et les élèves de bac pro réussissent vraiment très très bien. Ensuite ils sont engagés en tant que sous-officiers. On parlait tout à l'heure de l'échelle sociale. On l'a un peu évoqué ; un élève peut devenir sous-officier en ayant un bac pro avec ensuite la possibilité d'aller vers les fonctions d'officier, c'est génial parce que ça dit aux jeunes qu'on les aide, qu'on leur met le pied à l'étrier et qu'il leur appartient ensuite de se construire. Nous sommes là pour ça, nous, pour les porter sur ce genre de possibilité. Donc les marins, je les marque à la culotte...

***Le CHA** : ...parce que ce sont de bons ambassadeurs aussi ?*
Le DDFPT : Oui, tout à fait. C'est alors l'effet bouche à oreille qui fonctionne.(...)Si tu les marques à la culotte, mais si tu es aussi bienveillant avec eux, ça marche. C'est vrai qu'il y a tous les autres pour lesquels on ne peut pas suivre de près... Avec les apprentis et les BTS, j'en ai personnellement 450 à suivre. J'en connais beaucoup mais je n'ai pas le temps de tous les suivre ; on parle souvent du manque de moyens humains mais ces moyens humains, c'est vraiment très important. J'ai suivi une mobilité Erasmus en Sicile dernièrement, sur la thématique de l'intégration tout public, c'est-à-dire l'accueil des adultes, des apprentis et des élèves à besoins particuliers, handicapés, etc. Je trouve que l'Italie a du retard quand on voit les installations que nous avons. L'avantage d'Erasmus, c'est de pouvoir comparer avec ce que nous avons chez nous. On peut se rendre compte que nous ne sommes pas forcément malheureux en terme de matériel mais en Italie, chaque élève handicapé bénéficie à ses côtés d'un AESH. C'est en fait un professeur AESH avec une formation au handicap qui va suivre l'élève pendant près de 18h (par semaine). Ce qui veut dire que dans chaque classe, il peut y avoir cinq élèves avec handicap, plus autant d'adultes qui accompagnent les jeunes, plus un autre adulte qui fait la communication avec les élèves. Ce qui fait six adultes dans une classe en plus du professeur, ce qui change tout. Voilà l'exemple que ce ne sont pas les moyens matériels qui importent mais les moyens humains.

ENTRETIEN N°7 avec un enseignant en économie au lycée professionnel agricole

***Le Centre Henri Aigueperse** : Dans l'enseignement agricole, l'éducation citoyenne est non seulement une pratique courante, mais aujourd'hui c'est aussi l'une de ses caractéristiques. L'EA est souvent cité en exemple, voire jalousé par les enseignants de la voie professionnelle de l'Éducation nationale. D'où vient cette spécificité et comment se déploie-t-elle dans les établissements de l'enseignement agricole ?*

L'enseignant de lycée professionnel agricole : Pour poser le cadre général, l'enseignement agricole a cinq missions qui ont été définies dans la loi d'orientation agricole de 1999. La première, c'est la formation initiale, continue et professionnelle.La deuxième mission, c'est l'insertion scolaire, sociale et professionnelle. C'est dans ce cadre que l'on va trouver, par exemple, l'éducation et la citoyenneté d'une manière très large. La troisième mission, c'est une mission d'animation du territoire qui permet de faire des actions avec les professionnels où là encore, on peut trouver une certaine forme d'ouverture dans le cas de la citoyenneté. On a une quatrième mission, plus technique, de recherche et développement sur le volet agricole, et la dernière mission est une mission de coopération internationale où l'on trouve aussi l'ouverture au monde, certes professionnelle, mais aussi l'ouverture à l'autre, et la citoyenneté entre pleinement dedans. L'enseignement agricole dans sa formation professionnelle comporte un bloc horaires que l'on appelle les EIE, Espaces à l'initiative de l'établissement. C'est du "*non affecté*" ; aucun enseignant, aucune discipline ne sont ciblés. Il y a trois axes. Chaque établissement les mène comme il veut. Le premier, c'est un axe tourné vers la méthodologie, sachant que nos élèves arrivent du collège avec parfois des difficultés. Le deuxième axe, c'est ici encore une ouverture au monde et la citoyenneté sur un champ très large. Et le troisième axe, c'est un axe d'orientation ou insertion dans la voie professionnelle. Ces volumes horaires en seconde représentent 3 h semaine, en Première et Terminale, on peut être sur 2 ou 4 h semaine. Et ce sont des enseignants qui mènent des projets avec des élèves sur ces thématiques, projets qui ne sont pas ciblés sur des disciplines. Les projets sont issus de la volonté des équipes de s'adapter aux élèves, aux territoires, à l'environnement, mais aussi au projet d'établissement. Dans l'éducation à la citoyenneté qui, d'une manière assez large, va englober le volet de la transition écologique, nous avons ce qu'on appelle EPA, enseigner à produire autrement. Ça a été mis en place en 2018 par le ministre Stéphane Le Fol. La volonté affichée, c'est de sortir l'enseignement agricole de la formation technique, conventionnelle, vers d'autres pratiques alternatives. Cela ne s'adresse pas qu'à la production ou à l'industrie agro-alimentaire, mais à toutes nos formations, en particulier sur le commerce, vendre autre chose que du produit industriel. Et on peut aussi l'orienter - c'est le cas dans mon lycée qui est un lycée sur des formations tertiaires - sur : consommer autrement,quel impact peut avoir le futur consommateur sur son territoire. Et pour nous, c'est un comportement citoyen. Le ministère de l'Agriculture est organisé en directions générales. Nous avons une direction générale qui s'appelle la DGER, la direction générale de l'enseignement et la recherche, l'équivalent de la DGESCO à l'Éducation nationale. Au sein de la DGER, il y a différents bureaux, sur les diplômes, les examens, etc. Un de ces bureaux s'appelle le BAEVS pour Bureau d'action éducative et de vie scolaire. Il travaille sur des champs variés. Par exemple, il y a un gros "*paquet*" budgétaire et un effort en termes de RH qui a été mis sur l'école inclusive. Pour nous, l'inclusion, ce n'est pas que l'école inclusive, c'est aussi l'inclusion dans la voie professionnelle, dans le futur professionnel. Quelque part, ça correspond aussi à une éducation à la citoyenneté. Plus tard, "je vais travailler avec des gens qui seront porteurs de handicap"... Dans le BAEVS, on trouve également un réseau d'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale avec une plateforme de ressources citoyenneté qui est une source d'informations, une source de matière, un lieu d'échanges.Voilà pour le cadre général sur l'enseignement agricole.

***Le CHA** : Pour ce qui est du terrain, dans les lycées, comment cela se traduit-il ?*
L'enseignant en LPA : Notre lycée est un EPLEFPA atypique. Dans l'enseignement agricole, les établissements sont composés de différents centres constitutifs. On trouve généralement un LPA (lycée professionnel agricole), une exploitation agricole ou une halle technologique, ou une exploitation viticole par exemple. On va trouver aussi un CFPPA, centre de formation professionnelle et de promotion pour adultes et un CFAA (centre de formation des apprentis agricole). Dans mon petit EPL, nous n'avons qu'un centre, un LPA et une UFA pour la partie apprentissage. C'est un lycée qui n'a pas d'exploitation et c'est un lycée agricole qui ne forme pas à l'agriculture mais qui est orienté tertiaire avec des formations service à la personne, commerce et produits agro-alimentaire. Il est en bordure d'une commune de 20.000 habitants. On est donc en milieu périurbain, c'est-à-dire que les jeunes en formation viennent pour bon nombre d'entre eux du milieu urbain de classes populaires, sans être péjoratif. Nous avons un des taux de boursiers les plus élevés au niveau de la région. Nous avons 300 apprenants, 160 sur la formation initiale scolaire, ce qui comprend des troisièmes en lycée et des troisièmes dans l'enseignement agricole, des CAP, des bac pro en vente, des bac pro en services. Sur la formation initiale par apprentissage, on a un BTS commercialisation de produits agro-alimentaires et des BTS de l'Éducation nationale, MCO (Management commercial opérationnel) et NDRC (Négociation digitalisation relation client), et puis on a un CAP AEPE (Accompagnant éducatif petite enfance). Nous sommes considérés par nos collègues de l'agriculture comme vraiment un cas à part et par nos collègues de l'Éducation nationale comme quelque chose d'un peu particulier et original.

***Le CHA :** Vous êtes une sorte d'Ovni de l'enseignement secondaire professionnel ?*
L'enseignant LPA : Oui, nous sommes en fait le produit d'une histoire. Après guerre, l'enseignement agricole s'est développé pour former des agriculteurs et aboutir à l'autonomie alimentaire, à la souveraineté alimentaire comme on dirait maintenant. Mais aussi pour contribuer au rattrapage du milieu rural par rapport aux milieux urbains en matière d'hygiène, santé etc. En gros, il fallait que les futurs mères n'élèvent pas leurs enfants comme leurs grands-mères, et on les a fait entrer de plain-pied dans l'agriculture en leur donnant quelques bases de comptabilité. Puis elles ont commencé la diversification de l'agriculture à travers la valorisation des produits agricoles, leur commercialisation, le tourisme vert etc. Donc l'origine de cette histoire, elle est là.

***Le CHA** : Pour ce qui est des projets, il est dit qu'il existe une grande latitude dans les établissements. Pourrais-tu développer ce point ?*
L'enseignant LPA : Historiquement, l'EA a toujours fait des projets, reste que le nerf de la guerre demeure leur financement ; on essaie de s'appuyer sur les politiques régionales pour aider à leur financement.Nous avons plusieurs projets qui entrent pleinement dans l'éducation à la citoyenneté. Le premier, c'est un projet de lutte contre le harcèlement. Donc on a des collègues qui suivent le dispositif Sentinelles, une formation autonome de six jours dont l'objectif est de parvenir à adopter une posture de repérage et de lutte contre le harcèlement au sein de l'établissement, avec aussi comme objectif que l'élève, quand il quittera l'EPL, poursuive plus tard,dans le monde professionnel ou civil citoyen, cette attitude de bienveillance et d'ouverture à ce problème. Nous avons également un projet laïcité qui s'adresse à des secondes au travers d'enquêtes dans l'établissement et auprès des acteurs du territoire. Nous avons un projet artistique avec une production théâtrale sur l'égalité femmes hommes. Ce sont des élèves de première bac pro qui sont concernés. Notre ville met en place tous les ans une semaine qui s'appelle "*Tous créateurs*" qui a pour objectif de développer la pratique artistique au sein des établissements scolaires, des milieux associatifs, etc. Notre lycée y participe.La forme théâtrale nous permet d'avoir des financements avec des artistes, et nous permet de faire plus facilement passer des messages auprès des élèves sur le sujet de la discrimination, de l'égalité etc. On s'appuie aussi sur des évènements thématiques nationaux ou internationaux comme la journée internationale des droits humains et laïcité, la journée du droit

des femmes… car c'est autant de possibilités de financement pour nos projets. Et nous avons aussi une particularité que l'Éducation nationale nous envie beaucoup, c'est l'existence en EA d'enseignants d'éducation socio-culturelle qui sont très importants chez nous car ils travaillent sur ce genre de projets. Sur le volet coopération internationale, on est encore sur l'éducation à la citoyenneté. C'est un grand classique : l'ouverture au monde, l'ouverture à d'autres pratiques professionnelles, aller voir comment travaillent les autres.Il peut s'y ajouter une dimension historique - un déplacement en Allemagne peut être l'occasion de visiter des camps de concentration - et d'échange avec les autres élèves. Nous sommes surtout sur l'Europe pour participer à des projets Erasmus. Nous avons eu il y a longtemps un projet Erasmus avec plusieurs pays européens sur la didactique au développement durable. Et on a eu un projet très important qui a été porté par notre établissement sur la petite enfance avec différents pays, différents établissements de l'enseignement agricoles publics et privés de la région, des centres de formation travailleurs sociaux, des professionnels de la petite enfance tant sur notre ville que sur d'autres communes du département. Ce projet Erasmus est orienté maintenant vers la Finlande : il est destiné aux élèves apprentis. On profite des jumelages de la ville, en Italie notamment, pour découvrir d'autres villes européennes. On a fait avec l'Allemagne ou l'Italie un travail d'élèves sur le ressenti dans les EHPAD après le Covid. Et puis nous avons des échanges avec le Québec. Dans le cas de la mobilité internationale et des services à la personne, on travaille en fait sur cette double dimension ouverture et champ professionnel. Car on dispose d'une palette très large en direction de différents publics qualifiés de fragiles, et certains élèves veulent s'orienter vers la petite enfance,d'autres vers les personnes handicapées, ou encore l'animation jeunesse, les personnes âgées et les seniors.