

Deux ou trois filières d'enseignement professionnel?

Bilan et situation actuelle en Espagne ⁽¹⁾

Rafael Merino

Depuis 1993, chargé de cours et maître-assistant au Département de sociologie de l'unité de sociologie de la faculté des Sciences de l'éducation de l'université autonome de Barcelone. Actuellement, maître-assistant titulaire du doctorat. Chercheur depuis 1992 au sein du Groupe de recherches sur l'éducation et le travail de cette même université (GRET: Grupo de Investigación Educación y Trabajo), avec pour principaux sujets de recherche le passage de l'école à la vie active, la formation professionnelle et la jeunesse.

RÉSUMÉ

Cet article retrace brièvement l'évolution de la formation professionnelle à la suite des trois grandes lois introduites en Espagne sur l'éducation, respectivement en 1970, 1990 et 2002. Il examine le degré d'intégration de la formation professionnelle dans le système éducatif, autrement dit sa transformation en enseignement professionnel, ainsi que les différents parcours de formation qui en résultent. Ces parcours sont le résultat combiné des filières tracées au sein du système éducatif et de l'intervention sociale des individus et des acteurs sociaux. L'auteur constate une certaine continuité des parcours de formation professionnelle, malgré les réformes successives du système éducatif.

Mots clés:

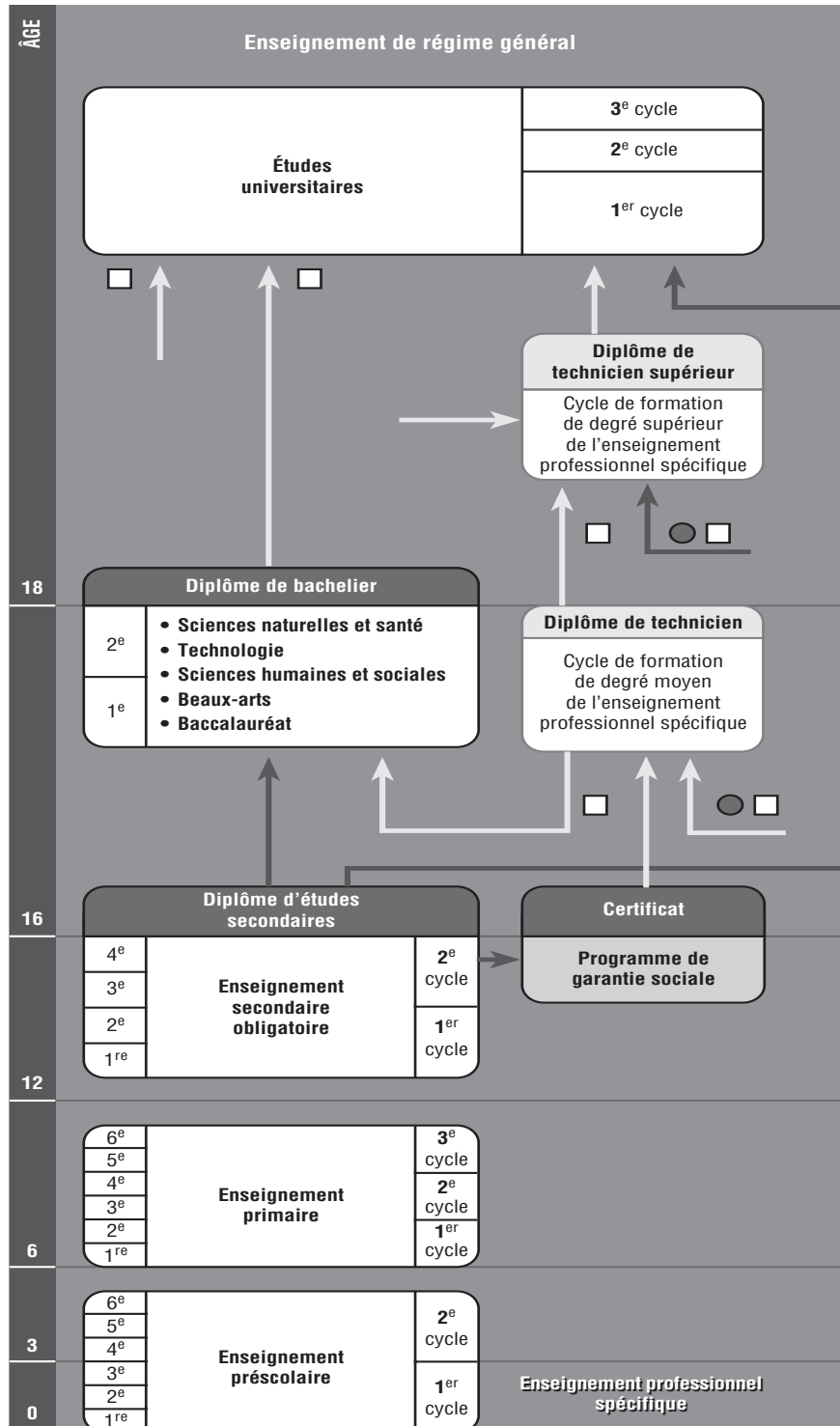
Training policy;
comprehensive school;
post secondary education;
educational reform;
educational legislation;
educational system

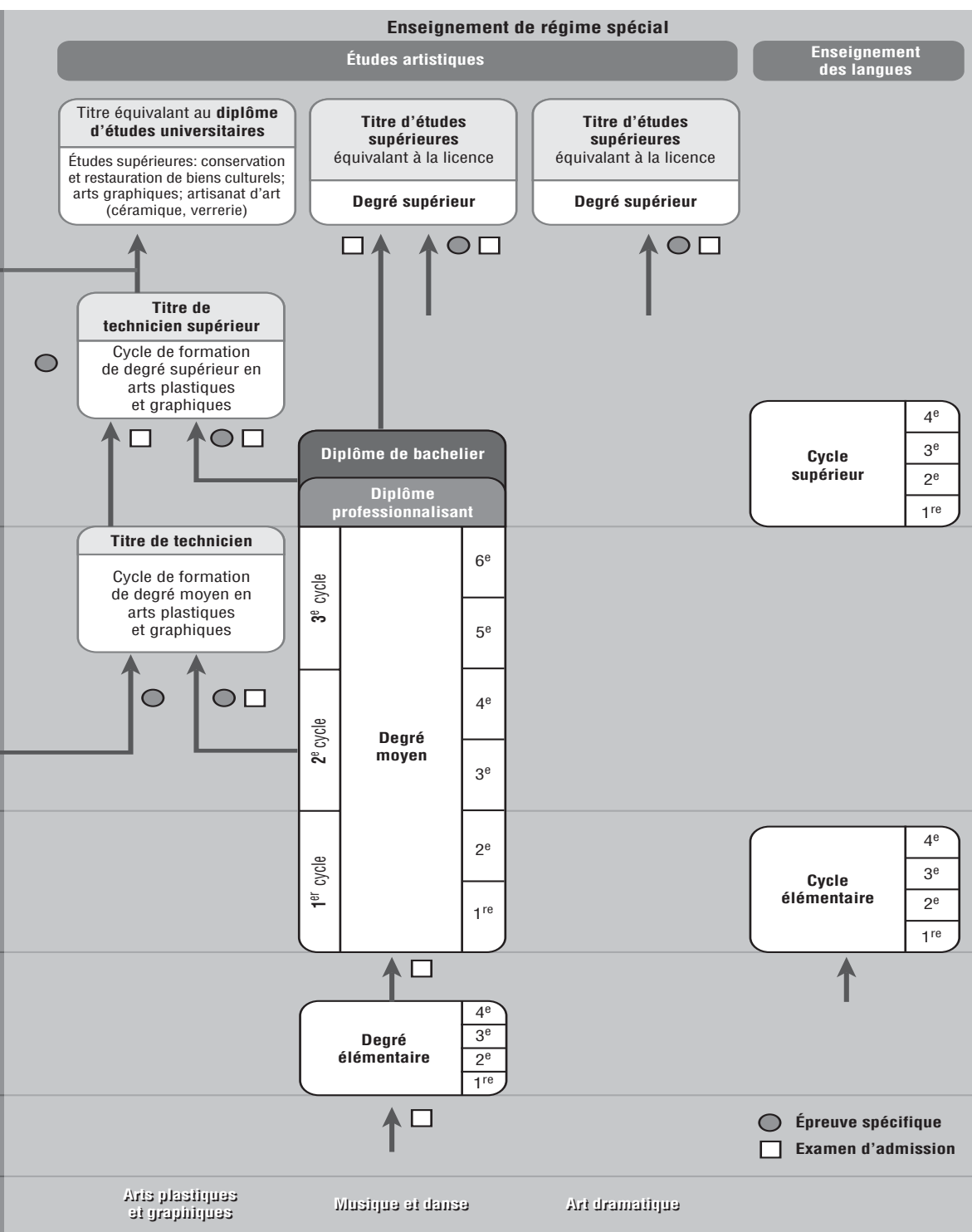
(¹) L'analyse présentée ici est inspirée des recherches effectuées par l'auteur pour la thèse de doctorat qu'il a soutenue à l'université autonome de Barcelone le 10 juillet 2002 sous la direction de Jordi Planas et al., intitulée *De la contrarreforma de la formación profesional de la LGE a la contrarreforma de la LOGSE. Itinerarios y ciclos de formación profesional después de la enseñanza secundaria comprensiva* [De la contre-réforme de la formation professionnelle basée sur la LGE à la contre-réforme de la LOGSE. Parcours et cycles de formation professionnelle pour les élèves issus du secondaire intégré].



Ministère
de l'éducation et
des sciences

Système
éducatif





Introduction

Cet article se propose de dresser un bilan de l'évolution de l'enseignement professionnel ⁽²⁾ au sein de l'enseignement secondaire, notamment en Espagne, qui a connu deux grandes réformes éducatives, en 1970 et en 1990, puis une troisième réforme, élaborée en 2002, qui se trouve en attente d'application du fait des aléas politiques ⁽³⁾. Ces réformes législatives se caractérisent essentiellement par la relation qu'elles instaurent entre la formation générale et la formation professionnelle au niveau de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire par la réunification ou, au contraire, la séparation des filières au sein du secondaire inférieur, et surtout après la scolarité obligatoire (16 ans). Bien que le concept de parcours de formation désigne habituellement les itinéraires prévus par le système éducatif, il est indispensable de bien distinguer ces parcours officiels de ceux suivis par les jeunes dans la pratique (Raffe, 2003). C'est pourquoi nous préférons employer le terme de «filière» pour désigner la division entre enseignement général et enseignement professionnel et réserver le terme de «parcours» au cheminement réel des jeunes dans le système éducatif. Comme nous le verrons, cette distinction s'avère pertinente dans les cas où, comme en Espagne, l'action agrégée des individus est susceptible de modifier le nombre de filières proposées par le système éducatif.

Le débat sur la réunification ou la séparation des enseignements au sein du secondaire a constitué pendant plusieurs années le point de départ des réformes de l'éducation. Dans le contexte européen, les relations entre les filières générales et professionnelles ont donné lieu à trois modèles de systèmes éducatifs (Jackson, 1999):

- le «*tracked system*», ou système des filières (pays germaniques), divise l'enseignement secondaire en filières générales et professionnelles distinctes et étanches;
- le «*unified system*», ou système intégré (pays scandinaves), propose un enseignement secondaire intégré et des parcours spécifiques très peu différenciés;
- le «*linked system*», ou système relié (France, Espagne après la mise en œuvre de la loi générale sur l'éducation de 1970), organise l'ensei-

⁽²⁾ En Espagne, l'enseignement professionnel désigne la formation visant l'acquisition des compétences professionnelles dans le cadre du système éducatif. Elle se distingue de la formation professionnelle pour l'emploi, dont la promotion et le financement relèvent du ministère du travail, et qui propose une formation de base pour les jeunes, ou une formation de reconversion pour les chômeurs adultes. L'enseignement professionnel comporte traditionnellement deux niveaux en Espagne, à savoir les niveaux 2 et 3 de la classification des qualifications de l'Union européenne. La connexion entre ces deux niveaux a connu de nombreux va-et-vient, comme nous l'expliquons dans l'article.

⁽³⁾ La loi sur la qualité de l'éducation promulguée en 2002 a réformé l'enseignement secondaire obligatoire, mais en mars 2004, le changement de gouvernement a interrompu sa mise en œuvre et lancé un lent processus de discussion avec la communauté éducative, qui commence à porter ses fruits (décembre 2004). Nous y reviendrons à la fin de l'article.

gnement secondaire en filières séparées, mais dotées de passerelles et de points de contact.

Ces trois modèles, qui répondent à des traditions sociales, économiques et politiques particulières, connaissent actuellement un processus de «convergence» européenne (Green et al., 2001) vers le modèle du système relié, c'est-à-dire que les pays ayant une tradition de filières séparées introduisent des tronc communs au niveau des programmes ou de l'organisation, tandis que les pays ayant une tradition de filières intégrées diversifient davantage les parcours proposés. Toutefois, il ne faut pas oublier que les traditions «sociétales» (dans le sens que Maurice, 1994, donne à ce terme) continuent de peser de tout leur poids.

L'évolution du cas espagnol est paradigmatique. Le pays est passé d'un système très ségrégué, avec une formation professionnelle pratiquement exclue du système scolaire avant 1970, à un essai infructueux d'intégration de la formation professionnelle au sein de l'enseignement secondaire en 1970, puis à la contre-réforme qui l'a reléguée en seconde zone (pour reprendre l'expression de Grignon, lorsqu'il souligne le rôle subordonné et marginal de la formation professionnelle [Grignon, 1971]), tout en maintenant quelques liens avec le baccalauréat, et enfin à une seconde tentative d'intégration en 1999, freinée par de nombreuses difficultés d'application. Depuis 2000, la discussion s'est recentrée presque exclusivement sur la question de l'intégration de l'enseignement secondaire inférieur, avec de grandes interrogations sur la théorie pédagogique de l'éducation intégrée (*comprensividad*) que sous-tend l'école unique (à savoir, l'idée que moyennant un traitement approprié de la diversité, il est possible d'avoir un tronc commun jusqu'à 16 ans) et sur les schémas organisationnels en vigueur. De ce fait, nous sommes en présence d'une évolution qui va du système des filières au système relié, en passant par le système intégré. Examinons à présent cette évolution plus en détail.

La formation professionnelle basée sur la loi générale sur l'éducation (LGE) (1970)

La loi générale sur l'éducation, promulguée en 1970, s'attache à répondre aux défis soulevés par la demande croissante d'éducation de niveau post-obligatoire, ainsi que par le nécessaire réajustement du système éducatif espagnol par rapport aux normes des pays les plus développés. D'inspiration clairement développementale, bien que toujours fondue dans une rhétorique franquiste, la LGE est, de fait, la première loi à introduire un enseignement intégré (*comprensividad*), sans toutefois employer ce terme, dans la mesure où elle réunit l'enseignement primaire, supprime le baccalauréat élémentaire (*bachillerato elemental*) et étend l'éducation générale de base (EGB), c'est-à-dire la scolarité unique, pour tous les élèves de 6 à 14 ans (Carabaña, 2002; Lorenzo, 1996). En outre, la loi fait entrer la formation professionnelle dans le système éducatif en l'institution-

nalisant, en la formalisant et en la structurant (Casal et al., 2003), et crée l'enseignement professionnel réglementé (FPR) avec pour objectif premier de fournir une formation professionnelle initiale préparant à la vie professionnelle tout en restant dans des paramètres scolaires. La formation professionnelle est ainsi introduite en suivant les critères de l'enseignement intégré, c'est-à-dire sous forme de cycles courts de formation venant prolonger chaque niveau éducatif, et non de filière parallèle. En outre, la progression sur la pyramide éducative se faisait suivant le principe méritocratique. La loi prévoyait une formation professionnelle de premier degré (FP1) pour les élèves ayant achevé l'EGB; une formation professionnelle de second degré (FP2) pour les bacheliers; et une formation professionnelle de troisième degré (FP3) pour les élèves ayant achevé un cycle court universitaire. D'une certaine manière, la formation professionnelle n'était pas envisagée comme une voie parallèle, mais comme un complément de formation visant un domaine professionnel spécifique à l'issue de chaque étape de l'enseignement général.

L'application de cette réforme éducative a déclenché une authentique contre-réforme (Planas, 1986), puisque dès 1974, un décret portant réglementation de la FP, promulgué sous la pression des partenaires sociaux liés au secteur privé dans un contexte de pénurie chronique des ressources publiques, rendait obligatoire l'orientation en FP1 des élèves ayant échoué à l'EGB, ouvrait l'accès de la FP2 aux élèves issus de la FP1 moyennant un schéma de matières spécialisées (qui, en réalité, pouvaient représenter plus de 90 % du programme) et supprimait la FP3. Ainsi, la formation professionnelle de premier et de second degrés (FP1-FP2), d'une part, et le baccalauréat unifié polyvalent suivi du cours d'orientation universitaire (BUP-COU; filière générale permettant d'accéder à l'université à l'issue du *bachillerato*), de l'autre, se sont constitués en deux filières paradigmatiques reflétant celles décrites par Baudelot et Establet (1971) ⁽⁴⁾. Toutefois, il apparaît que les parcours individuels, résultant de l'action conjuguée des élèves avec leurs stratégies et leurs attentes, des enseignants avec leurs pratiques d'évaluation, et des centres de formation avec leur implantation territoriale, sont de trois sortes (Merino, 2002):

- des parcours de déscolarisation ou, plus exactement, une absence de parcours de formation et l'échec scolaire des jeunes. Malgré le caractère obligatoire de la FP1 pour les élèves en échec scolaire, ceux-ci, démotivés et peu suivis par une administration inefficace, étaient nombreux à quitter le système scolaire avant 16 ans, soit parce qu'ils ne s'inscrivaient pas en formation professionnelle, soit parce qu'ils décrochaient après une ou deux années de formation (pour approximativement 30 % d'entre eux);
- continuité entre l'enseignement primaire et la formation professionnelle. Malgré le fait que ce parcours était le moins valorisé dans la pers-

⁽⁴⁾ Voir l'annexe 1.

pective des deux filières, il faut reconnaître que la moitié des inscrits avaient en poche leur certificat de fin d'études générales de base et que leur orientation relevait donc d'un choix réel, motivé par diverses raisons. De fait, ces élèves étaient ceux qui avaient le plus de chances de réussir la FP2;

- continuité entre le baccalauréat et l'université. Malgré son intitulé, le BUP (baccalauréat unifié polyvalent) était peu unifié mais très peu polyvalent, de sorte que le COU (cours d'orientation universitaire) est devenu une quatrième année de baccalauréat, menant «naturellement» à l'examen d'admission à l'université (*selectividad*) et aux études universitaires. La sélection plus stricte restreignant l'accès au baccalauréat, consécutive du développement de la FP, n'a pas suffi à endiguer l'inflation des inscriptions à l'université dans les années 1980, l'université n'étant déjà plus l'institution élitiste et fermée des époques antérieures.

En réalité, il conviendrait d'ajouter à ces trois parcours un quatrième, celui des élèves bacheliers qui s'inscrivaient non pas en COU mais en FP2, accédant directement en deuxième année. Ce phénomène était bien connu des institutions de FEP, qui constituaient pour ces élèves des groupes spécifiques (les «*buperos*») ⁽⁵⁾ (Merino, 2002). Il s'agirait ici d'un troisième réseau de scolarisation, que Baudelot et Establet (1971) n'ont pas voulu considérer comme un réseau proprement dit. Certes, il ne représente pas une population très nombreuse, mais il constitue néanmoins une caractéristique fondamentale des systèmes reliés.

La formation professionnelle basée sur la loi portant réglementation générale du système éducatif (LOGSE) (1990)

La loi LOGSE est promulguée en 1990 ⁽⁶⁾ sous l'étendard de l'école intégrée, après une phase d'expérimentation du tronc dit commun (c'est-à-dire du programme unique jusqu'à l'âge de 16 ans). Paradoxalement, certains aspects de cette loi venaient contredire le principe de l'école intégrée; quant à la phase d'expérimentation, elle fut trop courte pour convaincre la communauté éducative, et trop longue pour permettre aux acteurs impliqués de persévérer dans leurs illusions et dans leurs attentes.

L'un des objectifs de cette loi était de résoudre certaines carences que l'application de la LGE avait mises en exergue, telles que la double qualification obtenue à 14 ans à la fin de la scolarité de base et le discrédit

⁽⁵⁾ C'est ainsi qu'étaient désignés dans le langage courant les groupes d'élèves issus du BUP qui entraient directement en FP2. Dans certains établissements, ces groupes étaient séparés de ceux provenant de la FP1.

⁽⁶⁾ Voir l'annexe 2.

jeté sur la formation professionnelle ⁽⁷⁾. Pour ce faire, la loi a fait appel aux recettes organisationnelles et didactiques issues des théories socio-pédagogiques de l'école intégrée. Concrètement, elle réunit les programmes scolaires pour les 12-14 ans en supprimant la FP1 et en créant un cycle d'enseignement secondaire obligatoire (ESO, de 12 à 16 ans), entre l'enseignement de base et le baccalauréat; ce nouveau cycle est doté toutefois d'une composante d'enseignement professionnel de base, stipulée par la loi et assurée à travers des modules et des crédits variables (matières optionnelles, en principe choisies par l'élève mais utilisées par les enseignants pour poser les bases de l'orientation ultérieure des élèves en fonction de leurs performances scolaires). Cela signifie que si une partie du programme est effectivement optionnelle, ce sont les performances des élèves et l'orientation des enseignants qui vont faire en sorte que les différentes matières proposées par les établissements soient utilisées pour créer les parcours de formation, en fonction du type de formation prévue après la scolarité obligatoire. Autrement dit, la scolarité fortement intégrée du premier cycle du secondaire se traduit par un programme d'enseignement essentiellement général, de sorte que l'on constate dès les premières années de son application qu'il faut en alléger et en assouplir le principe ⁽⁸⁾.

La phase d'expérimentation a donné lieu à un phénomène que les manuels de sociologie qualifiaient d'effet pervers. Étaient surtout favorables au tronc dit commun les secteurs les plus progressistes de la communauté éducative. Or, parmi les centres de formation qui s'étaient portés volontaires pour expérimenter la réforme, certains ont proposé le tronc commun en même temps que le BUP, d'autres en même temps que la FP, tandis que les centres privés sous contrat qui ont participé à l'expérimentation proposaient les trois en même temps. Autrement dit, ces centres privés ont proposé les trois filières en parallèle. En outre, les élèves qui choisissaient le tronc commun étaient ceux dont le niveau était trop faible pour accéder au baccalauréat (d'un commun accord entre l'élève, la famille et le corps enseignant), mais qui estimaient que la FP n'était pas suffisante (Merino, 2002). Paradoxalement, on peut affirmer que la création du tronc commun a séparé encore plus les filières professionnelle et générale qu'elle ne les a rapprochées. Néanmoins, cet effet a cessé d'opé-

(7) On a longtemps cru que les établissements d'enseignement professionnel n'accueillaient que des jeunes ne voulant pas étudier et n'ayant pas réussi leur scolarité obligatoire. La localisation de nombre de ces établissements, séparés des instituts préparant le baccalauréat et situés aux périphéries des grandes villes et des villes moyennes, a contribué à cette image de marginalisation et de voie de garage réservée aux jeunes à problèmes. La perte de motivation d'une grande part des enseignants a également joué un rôle dans ce sombre tableau.

(8) Non seulement à travers la constitution de groupes en fonction des crédits variables, mais aussi à travers des dispositifs internes et externes de formation destinés aux élèves rencontrant de graves difficultés à suivre le rythme normal, en raison de leur comportement ou de leurs aptitudes, et qui centrent le programme sur l'apprentissage manuel et le savoir-être de base.

rer une fois la réforme appliquée à grande échelle, mais il permet d'expliquer une partie des pressions exercées par la suite pour que des parcours de formation différents soient introduits au sein du «tronc commun».

L'application combinée des critères de la scolarité intégrée et des critères méritocratiques a incité les concepteurs de la LOGSE à copier, consciemment ou inconsciemment, le schéma de l'enseignement professionnel contenu dans la LGE: suppression du premier niveau ou réorientation des élèves en échec scolaire dans les programmes de garantie sociale, report de deux ans du cycle court de professionnalisation après une étape de formation générale (cycles de formation de degré moyen ou CFGM pour les titulaires du certificat d'études secondaires et cycles de formation de degré supérieur ou CFGS pour les bacheliers). En théorie, les CFGM devaient constituer une alternative au baccalauréat, dont le choix devait être motivé non par les exigences trop élevées de ce dernier, mais par l'intérêt des élèves, de même que les CFGS devaient constituer une alternative aux filières universitaires ⁽⁹⁾.

Les signes avant-coureurs d'une éventuelle contre-réforme, similaire à celle suscitée par la LGE, semblent indiquer deux évolutions possibles. En premier lieu, le CFGM pourrait constituer une possibilité de repli pour ceux qui ont échoué au baccalauréat. En effet, les conditions d'accès aux filières professionnelle et générale étant devenues équivalentes (le baccalauréat comme les cycles de formation de degré moyen sont ouverts aux titulaires du certificat d'études secondaires) et les degrés moyen et supérieur étant désormais déconnectés l'un de l'autre, les élèves sont bien plus nombreux à s'inscrire au baccalauréat qu'aux CFGM, et cette proportion ne cesse d'augmenter chaque année (Merino, 2002). En outre, une part significative (mais impossible à quantifier) de diplômés du secondaire n'obtiennent leur titre parce que les enseignants chargés de l'évaluation, conscients qu'une absence de certificat équivaut à une voie de garage, décident de qualifier ces jeunes à la condition qu'ils s'orientent vers un CFGM, condition que par la suite les familles ne respectent pas. Quoi qu'il en soit, l'échec au baccalauréat rend plus visible l'option du CFGM. La seconde évolution possible consiste à créer un lien entre le CFGM et le CFGS, afin d'éviter que le premier ne constitue une nouvelle impasse, ce que nombre de responsables de l'éducation demandent

⁽⁹⁾ Ce qui au passage permettait de réduire la pression démographique exercée sur l'université, puisque le discours rebattu sur la massification avait popularisé deux idées plus que douteuses: d'une part, que l'université était incapable d'insérer les jeunes dans la vie professionnelle et, d'autre part, que les élèves et les familles plaçaient des espoirs démesurés dans l'institution universitaire. Personne n'a semblé réaliser que la LOGSE serait mise en œuvre dans un contexte de rétrécissement des cohortes due à la baisse démographique, de sorte que si le problème des années 1980 était la massification, celui des années 2000 est précisément l'inverse, le déficit d'entrants. De surcroît, dans nombre de disciplines, le CFGS constitue un préalable et non une alternative à l'université. En Catalogne, nombre de CFGS industriels d'ingénieur technique représentent jusqu'à 40, voire 60 unités de crédit reconnues (pratiquement l'équivalent d'une année universitaire), et il en va de même dans les métiers de l'éducation pour les CFGS de prestataire de services aux collectivités.

instamment et qui est, d'ores et déjà, expérimenté par endroits, par exemple en Catalogne, mais en rencontrant de fortes résistances, de la part tant de l'administration éducative que des enseignants de la formation professionnelle, qui ne veulent pas risquer de perdre une formation réservée aux bacheliers.

En tout état de cause, nous nous trouvons une fois de plus face à trois types de parcours:

- parcours d'échec de la scolarité obligatoire. De fait, une scolarité obligatoire s'achevant sans aucune qualification est le lot de nombre de parcours individuels ayant accumulé retards, inadaptation scolaire et manque de perspectives, dont l'origine remonte probablement à la transition entre l'enseignement primaire et secondaire. Ce premier groupe comporte deux variantes: les jeunes qui accèdent à des dispositifs de formation (programmes de garantie sociale ou autres possibilités proposées par la communauté locale) et ceux qui entrent directement dans le marché du travail ⁽¹⁰⁾;
- parcours des titulaires du certificat d'études secondaires entrant dans la vie active après avoir, ou non, tenté le baccalauréat et échoué. Ici aussi, différentes modalités peuvent se présenter: certains jeunes décident d'entrer dans le marché du travail parce qu'ils s'estiment suffisamment formés, ou parce que le coût d'opportunité lié à la poursuite des études leur paraît élevé (perte du revenu escompté à brève échéance en travaillant) et le coût d'option (lié à l'irréversibilité des choix; voir Vincens, 2000) encore plus élevé. Ou bien, certains jeunes décidant de poursuivre leur formation en vue d'une professionnalisation plus aboutie s'inscrivent, pour diverses raisons, dans un CFGS. L'expectative d'un meilleur statut font que les bénéfices attendus surpassent les coûts liés à une telle décision;
- parcours de qualification dans le secondaire et de poursuite dans la filière générale. La LOGSE ayant réduit l'enseignement général secondaire postobligatoire à un cursus de deux ans, l'entrée à l'université se fait deux ans seulement après la fin de la scolarité obligatoire et s'en rapproche donc beaucoup. Malgré cela, nous constatons encore deux variantes: certains jeunes accèdent à l'université après le baccalauréat et l'examen d'admission (*selectividad*), tandis que d'autres s'inscrivent dans un CFGS. Cette dernière variante serait une réactualisation du quatrième type de parcours que nous avons constaté avec l'entrée en vigueur de la LGE, quoique à un niveau plus élevé.

⁽¹⁰⁾ Encore faut-il distinguer, parmi ces derniers, ceux auxquels le milieu social et familial offre certaines possibilités de s'intégrer dans la vie active, à des conditions minimales, de ceux qui sont des candidats directs à l'exclusion sociale et professionnelle (Azevedo, 2003).

La tentative de réforme de la loi portant réglementation générale du système éducatif (LOGSE) (2002)

Une authentique contre-réforme de la LOGSE se met en place en 2002, avec l'entrée en vigueur de la loi organique sur la qualité de l'éducation (LOCE) ⁽¹¹⁾, même si sa signification n'est pas tout à fait celle de la contre-réforme qui avait suivi la LGE. La LOCE dénonce explicitement la scolarité intégrée, qu'elle juge responsable d'une bonne partie des maux de l'éducation espagnole, et attribue donc un effet bénéfique aux mesures visant à détruire l'école unique. Elle se fonde néanmoins sur un discours anti-intégration essentiellement idéologique, destiné à combattre les hypothèses idéologiques des courants progressistes de l'éducation. Sous l'étiquette de la qualité pour tous, elle introduit la ségrégation au sein de l'enseignement secondaire inférieur, qui cesse d'être fortement intégré. En revanche, elle n'introduit pratiquement aucune mesure visant à limiter l'intégration souple dans l'enseignement secondaire postobligatoire ⁽¹²⁾, ce qui apparaît assez contradictoire. En outre, la création de parcours à l'intérieur de l'enseignement secondaire obligatoire était déjà une pratique courante dans nombre d'établissements, reposant sur les mécanismes prévus à cet effet par la LOGSE. La LOCE entérine ces parcours et les érige en norme pédagogique; elle écourte *de facto* la scolarité unique obligatoire à 15 ans au lieu de 16 en introduisant les Programmes d'initiation professionnelle (PIP). En définitive, cela revient à créer un second cycle d'enseignement secondaire obligatoire (15-16 ans), avec des parcours conçus en fonction du type d'enseignement (général ou professionnel) que les élèves sont destinés à suivre par la suite, et la possibilité de sortir du système éducatif pour rejoindre des dispositifs de formation pour l'emploi.

Bien évidemment, la réforme est trop récente pour que les jeunes, leur famille, les enseignants, les établissements de formation et les responsables administratifs de l'éducation à tous les niveaux aient eu le temps d'intervenir et d'influencer la construction des parcours individuels. Partant, nous en sommes réduits à indiquer des hypothèses quant aux parcours susceptibles d'être construits à partir des filières conçues par la nouvelle législation:

- parcours de déscolarisation précoce canalisés par les PIP. Le fait d'avoir remplacé les PGS par des PIP ne semble, à priori, apporter aucune solution aux problèmes antérieurs. La durée des PIP, de deux ans, rappelle un peu l'ancienne FP1, tandis que leur fonction de rattrapage sco-

⁽¹¹⁾ Voir l'annexe 3.

⁽¹²⁾ Pas plus que ne le fait la loi sur la formation professionnelle et les qualifications, laquelle est davantage soucieuse des avatars de la relation entre l'enseignement professionnel, d'une part, et la formation pour l'emploi et continue, d'autre part, ainsi que de la question complexe de la validation des compétences acquises par diverses voies.

laire (les élèves ayant suivi un PIP avec succès peuvent réintégrer l'enseignement secondaire) risque de modifier les stratégies et les attentes des jeunes accédant à ces programmes;

- parcours de professionnalisation précoce au sein de l'enseignement secondaire obligatoire, avec une continuité plus ou moins naturelle dans les CFGM. La portée de l'orientation des élèves au sein du second cycle de l'ESO, l'image associée aux groupes d'enseignement technico-professionnel et le caractère discrétionnaire de l'évaluation réalisée par les enseignants détermineront les attentes et les choix des jeunes;
- parcours d'entrée précoce dans la filière générale. La spécialisation des orientations scientifique et littéraire dans le second cycle de l'ESO traduit de fait un retour au schéma d'un baccalauréat en quatre ans, avec un aspect nettement propédeutique pour une continuité vers les études supérieures – avec, ici encore, deux variantes: l'université et les CFGS.

Quelques conclusions face à la confusion actuelle

L'application de la nouvelle législation s'est vue paralysée par le changement de gouvernement en mars 2004. L'incertitude soulevée dans la communauté éducative est grande et, au moment de rédiger ces lignes (décembre 2004) un seul document de discussion, publié par le ministère, alimente le débat public (*Una educación de calidad para todos y entre todos* [Une éducation de qualité pour tous et entre tous], www.debateeducativo.mec.es). Ce texte critique les parcours établis par la LOCE et propose des mesures de traitement de la diversité, peu concrètes mais qui nous ramènent aux mesures définies antérieurement aux termes de la LOGSE. La nouvelle équipe ministérielle ⁽¹³⁾ veut notamment éviter que la formation professionnelle soit associée à un niveau médiocre des élèves et faire en sorte que l'échec scolaire ne condamne pas à l'exclusion sociale. Aucune proposition concrète de filières, définies par l'âge des élèves et par les conditions d'accès, n'a été avancée jusqu'à présent.

Les discussions sur la filière double ou triple ont renoué avec le débat bien connu (et déjà ancien) sur le prestige de la formation professionnelle et sur les stratégies visant à lui conférer une «nouvelle dignité». Comme le souligne De Pablo, le problème n'est pas qu'il existe deux filières, mais que l'une soit une voie «royale», tandis que l'autre est dépourvue de prestige. D'après cet auteur, la solution consiste à prévoir une multiplicité de filières, comme c'est le cas en Suède et en Allemagne, régies par des systèmes différents (De Pablo, 1996). D'autres auteurs, d'un avis diamétralement opposé, estiment que la solution réside dans une intégration

⁽¹³⁾ Aux termes de l'allocution prononcée par Alejandro Tiana, Secrétaire d'État du ministère de l'éducation, à l'Ateneo de Madrid le 26 octobre 2004.

croissante des différentes filières dans le secondaire supérieur, objectif des récentes réformes introduites en Norvège et en Australie (Skårbrevik, Båtevik, 2001; Polesel, 2001). Dans une autre perspective, Carabaña soutient que la vocation de la formation professionnelle est de former, et qu'elle ne peut être subordonnée à des objectifs d'insertion ni de réhabilitation du travail manuel. Malgré cela, la formation professionnelle doit comporter un contenu d'enseignement général, qu'il ne faut pas confondre avec celui du baccalauréat (Carabaña, 1988), afin d'éviter une vision excessivement techniciste, dans la mesure où la formation professionnelle n'est pas vouée à former des «petits monstres à l'œil infaillible et à la main de fer», suivant la qualification de Gramsci (Manacorda, 1985).

La situation actuelle est confuse. L'éventualité que les réformes éducatives réussissent est mise en doute par une bonne partie de la communauté éducative. On en arrive même à soutenir que les problèmes de l'éducation sont insolubles par la voie des réformes (Sarason, 2003). Il est vrai également que les attentes suscitées par les réformes sont parfois très élevées, ou visent des objectifs trop ambitieux, tels que la suppression des inégalités sociales grâce à une équivalence plus stricte entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général. Ces attentes trop fortes et ces objectifs ambitieux risquent de se solder par de grandes déceptions, ou de produire des effets indésirables faute de consensus suffisant, surtout parmi les acteurs clés de la conception et de la mise en œuvre de la réforme (Planas et Tatjer, 1982; Tedesco, 1994).

En ce qui concerne les scénarios futurs, l'enseignement professionnel aura à faire face à deux paradoxes majeurs: d'une part, si la formation professionnelle veut gagner en prestige, elle doit devenir plus sélective, mais alors elle perd une bonne partie de son public potentiel, qui se trouvera relégué dans les dispositifs plus proches de l'assistantat que de la formation. D'autre part, une formation professionnelle conçue sous forme de cycles prolongeant chaque niveau éducatif devient floue et perd son identité. En revanche, une formation professionnelle ségréguée, au risque d'être reléguée en «seconde zone», peut néanmoins consolider son identité et socialiser ainsi les élèves et les enseignants autour d'un ethos professionnel qui, sans sombrer dans l'anti-intellectualisme, contribue positivement à l'identification à l'égard des professions dites manuelles, même si ces dernières sont de moins en moins «manuelles» (tel était le pari de Castro en faveur de la séparation des filières, qu'il estimait garante de l'«âme» des centres de formation professionnelle; Castro, 1988).

Pour finir, une conclusion personnelle: la formation professionnelle n'est pas un instrument destiné à rendre moins inégale la division sociale du travail (pas plus, d'ailleurs, que le système éducatif dans son ensemble) mais, si elle ne peut favoriser la valorisation sociale du travail manuel, du moins peut-elle s'efforcer de donner plus de «dignité» à la formation professionnelle en tant que telle. Or, cela ne signifie pas nécessairement de rendre la formation professionnelle plus sélective, mais d'en accroître l'attractivité pour une grande part des élèves ayant réussi leur scolarité pri-

maire et secondaire obligatoire (comme c'était déjà le cas avec la LGE), de l'organiser en parcours réversibles qui ne soient pas des voies sans issue pour les élèves et leur famille et de la doter d'une passerelle possible vers l'enseignement supérieur, afin de rendre visible le sommet de la pyramide éducative, même si très peu d'élèves auront effectivement la possibilité d'y accéder. De fait, l'enseignement professionnel supérieur se rapproche de plus en plus des premiers cycles universitaires. Certaines communautés autonomes comme la Catalogne, par exemple, ont même commencé à délivrer des équivalences pour les crédits d'enseignement professionnel aux étudiants s'inscrivant à l'université dans des disciplines relevant du même domaine professionnel.

L'amélioration de la formation professionnelle est un objectif louable et, de surcroît, générateur de consensus parmi les acteurs sociaux, la communauté éducative, les politiques et la société en général (qui pourrait s'opposer à une telle amélioration?). La manière d'y parvenir est une tout autre affaire. Nous avons déjà évoqué le paradoxe de la sélection, dont nous ne pensons pas qu'elle permette d'améliorer l'image de la formation professionnelle. L'imitation naïve des systèmes de formation professionnelle d'autres pays, tel le système dual allemand, n'est guère plus appropriée, dans la mesure où les changements doivent être adaptés aux caractéristiques et aux inerties propres à chaque pays, même si la généralisation des stages en entreprise est une avancée indiscutable et indiscutée. L'éternelle question des ressources financières (surtout dans un pays comme l'Espagne, où le financement du système éducatif connaît un déficit chronique) peut servir de prétexte pour occulter d'autres déficiences organisationnelles ou pédagogiques. Quant au discours sur la prétendue supériorité de la formation professionnelle par rapport à l'université en termes d'insertion et de promotion professionnelle (en Espagne, on entend souvent dire qu'un maçon gagne mieux sa vie qu'un médecin), il est tout aussi infondé, car il sème plus de suspensions à l'égard de la formation professionnelle qu'il ne récolte d'avantages (surtout venant de personnes qui ont elles-mêmes fait des études supérieures et comptent envoyer leurs enfants à l'université). En dernière instance, c'est peut-être le corps enseignant qui détient l'une des clés, s'il est capable de partager et de transmettre un ethos professionnel visant à relier la formation et l'univers professionnel, afin que les élèves trouvent dans ce lien de nouvelles possibilités d'insertion professionnelle et, en dernière instance, sociale. ■

Bibliographie

- Azevedo, J. Entre la escuela y el mercado de trabajo. Una mirada crítica sobre las transiciones. In: Marchesi, A.; Hernández Gil, C. (dir.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza-Ensayo, 2003.
- Baudelot, Ch.; Establet, C. *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspéro, 1971.
- Carabaña, J. Sobre educación y mercado de trabajo: los problemas de la Formación Profesional. In: Graó, J. (dir.) *Planificación de la Educación y mercado de trabajo*. Madrid: Narcea, 1988.
- Carabaña, J. La pirámide educativa. *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE-UB & Horsori (Cuadernos de Formación del Profesorado), 1997.
- Carabaña, J. Las políticas de izquierda y la igualdad educativa. In: Torreblanca, J. (dir.) *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.
- Casal, J.; Colomé, F.; Comas, M. *La interrelación de los tres subsistemas de formación profesional en España*. Madrid: FORCEM, 2003.
- Castro, C.M. The soul of vocational schools: training as a religious experience. *International Review of Education*, 1988, n° 34.
- De Pablo, A. La nueva formación profesional: dificultades de una construcción. *Reis*, 1997, n° 137, p. 137-161.
- Green, A.; Leney, R.; Wolf, A. *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares, 2001.
- Grignon, C. *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris: Éditions de Minuit, 1971.
- Jackson, N.J. Modelling change in a national HE system using the concept of unification. *Journal of Education Policy*, 1999, vol. 14, n° 4.
- Lorenzo, J.A. Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España. *Revista Complutense de Educación*, 1996, vol. 7, n° 2, 51-79.
- Manacorda, M. Introducción. In: Gramsci, A. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Hogar del Libro, 1985.
- Maurice, M. L'analyse sociétale des relations entre système éducatif et système productif. *Revue internationale d'éducation*, 1994, n° 1.
- Merino, R. *De la contrareforma de la formació professional de l'LGE a la contrareforma de la LOGSE. Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari compresiu*. Barcelona: UAB, thèse de doctorat, 2002.
- Planas, J.; Tatjer, J.M. *Implicacions i problemes de la reforma de l'ensenyament mitjà*. Barcelona: ICE, UAB, 1982.
- Planas, J. La Formación Profesional en España: evolución y balance. *Educación y Sociedad*, 1986, n° 5.

- Polesel, J. La formation et l'enseignement professionnels à l'école – une initiative australienne: vers l'intégration des études professionnelles et générales dans le programme du secondaire supérieur. *Revue européenne «Formation professionnelle»*, N° 21, 2001, p. 25-33. Disponible sur Internet: <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-21/21-fr.pdf>
- Skårbrevik, K.; Båtevik, F. La certification des compétences partielles. Une troisième voie vers un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur en Norvège. *Revue européenne «Formation professionnelle»*, N° 21, 2001, p. 17-24. Disponible sur Internet: <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-21/21-fr.pdf>
- Raffe, D. Pathways Linking Education and Work. A review of Concepts, Research, and Policy Debates. *Journal of Youth Studies*, 2003, n° 6, 1.
- Sarason, S. *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelone: Octaedro, 2003.
- Tedesco, J.C. Tendances actuelles des reformes éducatives. *Revue internationale d'éducation*, 1994, n° 1.
- Vincens, J.: *L'évolution de la demande d'éducation*. Note 329.0029, projet EDEX, 2000.

ANNEXE 1

Structure de base de l'enseignement secondaire basée sur la Loi générale sur l'éducation (LGE, 1970) après l'entrée en vigueur du décret de 1974

ans

14	EGB	
	(Diplôme)	(Certificat)
15	BUP (baccalauréat unifié polyvalent)	FP1
16		
17		FP2
18	COU (cours d'orientation universitaire)	
19	Université	

ANNEXE 2

Structure de base de l'enseignement secondaire basée sur la Loi portant réglementation générale du système éducatif (LOGSE, 1990)

ans

13-16	ESO (enseignement secondaire obligatoire)		
	(Certificat)		(Pas de certificat)
17	Baccalauréat	CFGM (cycle de formation de degré moyen)	PGS (programme de garantie sociale)
18			
19	Université	CFGS (cycle de formation de degré supérieur)	

ANNEXE 3

Structure de base de l'enseignement secondaire d'après la Loi organique sur la qualité de l'éducation (LOCE, 2002)

ans

13	ESO (enseignement secondaire obligatoire)			
14				
15	Parcours scientifique-littéraire		Parcours technico-professionnel	
16	Scientifique	Littéraire	Technico-professionnel	PIP (Programme d'initiation professionnelle)
	(Graduado)			
17	Baccalauréat		CFGM (cycle de formation de degré moyen)	
18				
19	Université	CFGS		