

Choix scolaires, appartenance ethnique et formation professionnelle au Mexique

Gilberto Ramos-Idunáte

Maître de conférences, INSPE — UPEC, laboratoire CIRCEFT-ESCOL

gilberto.ramos-idunate@u-pec.fr

Introduction

Cette communication analyse la façon dont la formation professionnelle se situe à l'intersection des inégalités sociales et des rapports de domination ethno-historiques au Mexique. Le pays se caractérise par une forte expansion scolaire depuis la seconde moitié du XXe siècle : la quasi-totalité des jeunes accède aujourd'hui au niveau post-collège (*secundaria*), y compris dans les zones rurales et parmi les familles les plus défavorisées (INEGI, 2020). Pourtant, les inégalités persistent dans la répartition des parcours scolaires : les jeunes des classes populaires, et plus encore ceux d'origine indienne, s'orientent majoritairement vers l'enseignement professionnel, perçu comme une voie plus accessible et immédiatement utile pour l'insertion sur le marché du travail (Villa-Lever, 2007 ; Ramos-Idunate, 2024).

Cette orientation s'explique à la fois par des contraintes structurelles (manque d'infrastructures et offre scolaire limitée) et par des représentations sociales héritées, qui participent à la reproduction des inégalités sociales et éducatives. L'enquête présentée ici prend la formation professionnelle comme prisme pour rendre visibles ces dynamiques. Si le lycée professionnel (LP) permet d'élargir l'accès à la scolarité pour de nombreux jeunes d'origine indienne, et plus largement d'origine populaire, le diplôme professionnel reste peu valorisé sur le marché du travail et socialement déprécié — phénomène que l'on peut décrire comme une « qualification disqualifiante ». Au Mexique, comme dans un grand nombre de pays d'Amérique latine, l'accès à l'éducation demeure traversé par des lignes de fracture sociales, territoriales et ethniques.

Héritages coloniaux et hiérarchisation scolaire

L'exclusion scolaire des populations indiennes ne peut se comprendre qu'à la lumière d'une longue histoire de domination. Comme l'a montré Stavenhagen (1996), le *colonialisme interne* au Mexique a articulé pauvreté matérielle et domination culturelle, assignant les Indiens aux métiers manuels les moins valorisés, malgré parfois un haut niveau de qualification. Cette stratification sociale, héritée de l'époque coloniale, s'est perpétuée après l'Indépendance à travers la construction de l'État-nation moderne.

Les politiques éducatives du XXe siècle, marquées par l'indigénisme d'État, ont cherché à intégrer les populations indiennes dans la société nationale, mais sur le mode de l'assimilation. Le projet de *mestizaje* promu par Vasconcelos (1925) dans *La raza cósmica* illustre bien cette logique : l'école devait forger une identité nationale homogène, en effaçant les différences culturelles et linguistiques considérées comme des

obstacles au progrès. Bonfil Batalla (1995), en revanche, a montré que ce projet reposait sur une dévalorisation du « Mexique profond », c'est-à-dire des cultures et des savoirs autochtones, réduits au statut de folklore.

Dans cette perspective, l'école est devenue un instrument de hiérarchisation des savoirs et des métiers. Les savoirs manuels, techniques et communautaires, associés aux populations indiennes, ont été systématiquement subordonnés aux savoirs académiques et abstraits valorisés par l'élite urbaine. González Casanova (1963) a mis en évidence cette dynamique, en montrant que l'éducation fonctionnait comme un mécanisme central de la domination et de la reproduction des hiérarchies sociales.

Cette histoire éclaire le rôle ambivalent de l'école : loin d'être neutre, elle a contribué à transformer des inégalités sociales en différences scolaires légitimes (Bourdieu & Passeron, 1970). Pour les jeunes Indiens, le passage par le système éducatif s'accompagne ainsi d'une véritable violence symbolique, car il les confronte à des codes culturels, linguistiques et sociaux largement éloignés de leur univers. Dans ce cadre, l'effet Pygmalion décrit par Rosenthal et Jacobson (1968) prend une dimension particulière : les faibles attentes de la part des enseignants à l'égard des élèves d'origine indienne influencent leurs résultats et leurs parcours, renforçant les logiques de reproduction et de stigmatisation.

Résultats d'une enquête de terrain

Notre enquête à San Cristóbal de las Casas (Chiapas), via un dispositif qui articule entretiens semi-directifs, questionnaires et observation ethnographique dans un lycée professionnel (LP) et, pour comparaison, un lycée général (LG), permet d'illustrer quelques particularités du parcours scolaire des jeunes Indiens. Alors que la population de la ville compte environ 40 % d'habitants d'origine indienne, cette proportion se retrouve presque identique parmi les élèves du LP (61 % d'hommes et 39 % de femmes), mais reste marginale au LG. Les élèves indiens du LP présentent des caractéristiques sociales spécifiques :

Origine sociale. Les familles des élèves du LP sont majoritairement issues du monde paysan ; les pères sont le plus souvent peu scolarisés et les mères, très fréquemment mères au foyer, présentent des niveaux de scolarité très bas — près de 40 % des mères indiennes déclarent ne pas savoir lire ni écrire. Ces facteurs structurent les ressources familiales et influencent directement les trajectoires scolaires. La force des origines oriente les parcours de formation et les trajectoires professionnelles, comme l'a documenté Palheta (2012) à propos de l'enseignement professionnel en France.

Trajectoires scolaires, genre et choix de spécialisation. Une part significative des élèves indiens a fréquenté, avant d'arrivée au LP, des écoles primaires et de collèges précaires (*Telesecundarias*) (environ 70 % des Indiens contre moins de 35 % des non-Indiens).

Puisque la majorité des élèves indiens quitte l'école après le collège, il n'est pas surprenant que celles et ceux qui accèdent au LP affichent des résultats scolaires souvent comparables voire supérieurs (moyennes, taux de redoublement plus faibles) à ceux des non-Indiens. Leurs représentations de l'école sont fortement marquées par l'idée de promotion sociale et d'*accès à la ville*. Les parcours des filles indiennes sont particulièrement éclairants : elles présentent de meilleurs taux de persévérance scolaire, mais sont confrontées à des attentes genrées qui orientent leurs choix de spécialité. Si les garçons s'orientent massivement vers l'informatique, les filles privilégient la spécialité « santé communautaire ». Ces choix traduisent une division sexuée du travail, déjà mise en évidence par Moreau (1994) pour le cas français.

Travail et financement des études. Une proportion importante d'élèves indiens travaille (un peu plus de 60 %) et 45 % déclarent autofinancer leurs études (contre 31 % chez les non-Indigènes). Ce recours massif au travail rémunéré, souvent informel, constitue une contrainte supplémentaire pour la réussite scolaire et illustre la fragilité économique des familles d'origine paysanne. Les programmes de bourses jouent ici un rôle déterminant : environ 39 % des élèves indiens au LP en bénéficient, contre 15 % des non-Indiens, avec un effet nettement favorable aux filles. Ces données révèlent un paradoxe : si les bourses permettent effectivement une démocratisation quantitative de l'accès au lycée professionnel, elles n'effacent pas les inégalités qualitatives liées à la hiérarchisation des filières. En d'autres termes, ces aides contribuent à maintenir les jeunes Indiens dans le système scolaire, mais sans transformer la valeur sociale du diplôme qu'ils obtiennent.

Les résultats de cette enquête montrent que, malgré des conditions sociales et scolaires initialement plus précaires, les élèves indiens du LP développent des stratégies de persévérance et de réussite. Cependant, les contraintes économiques et symboliques demeurent fortes, et les choix d'orientation, souvent vécus comme des opportunités de mobilité sociale, se heurtent à une hiérarchisation persistante des filières.

La formation professionnelle comme « qualification disqualifiante »

Le choix de l'enseignement professionnel par les jeunes Indiens constitue une stratégie d'ascension sociale dans un contexte de fortes contraintes économiques et culturelles. Toutefois, ce diplôme reste dévalorisé sur le marché du travail, où les employeurs privilégient la formation interne plutôt que les certifications scolaires. On peut ainsi parler d'une « qualification disqualifiante » : ces diplômes permettent l'accès à un emploi, mais un emploi faiblement reconnu et peu rémunéré. Les jeunes Indiens se trouvent ainsi doublement pénalisés : éloignés de la culture scolaire dominante et porteurs d'un diplôme professionnel symboliquement dévalué.

L'analyse des données du terrain permet d'identifier trois mécanismes articulés qui rendent la formation professionnelle à la fois porte d'accès à une ascension sociale potentielle et facteur de désavantage :

Hierarchie et ressources institutionnelles. L'organisation du système éducatif mexicain privilégie l'enseignement général (en termes de financement, d'infrastructures et de formation des enseignants), tandis que l'enseignement professionnel subit des déficits structurels. Cette hiérarchisation contribue à la faiblesse de l'offre qualifiée et à la moindre reconnaissance sociale du diplôme professionnel.

Disqualification sur le marché du travail. Les employeurs locaux tendent à privilégier la formation interne et l'expérience pratique plutôt que la certification scolaire. La valeur d'échange des diplômes professionnels reste donc limitée et insuffisante pour garantir l'accès à un emploi qualifié et stable (Ramos-Idunate, 2024).

Héritage colonial et racialisation du travail. Les trajectoires scolaires s'inscrivent dans une mémoire sociale où les Indiens ont historiquement été assignés aux métiers manuels les moins valorisés. Ce continuum colonial et racial continue de peser sur la valeur sociale des diplômes professionnels et produit une « qualification disqualifiante », renforçant la reproduction de la hiérarchie sociale.

Ces mécanismes se combinent concrètement sur le terrain : le LP s'inscrit dans la dynamique de massification scolaire, mais sans lever la fragilité symbolique et économique attachée aux diplômes qu'il offre. Cette contradiction rend visible le rôle ambivalent de la formation professionnelle : espace d'ouverture et, simultanément, instrument de reproduction des inégalités.

Conclusion

La formation professionnelle constitue un prisme privilégié pour analyser les inégalités scolaires au Mexique. Elle met en évidence la manière dont les logiques de reproduction sociale, héritées du colonialisme, continuent de structurer l'orientation scolaire et la valeur sociale des diplômes. Si des politiques publiques de compensation existent — qu'il s'agisse de programmes de bourses ou de la création d'universités interculturelles — elles ne remettent pas en cause la hiérarchisation structurelle entre enseignement général et professionnel.

Les parcours des jeunes Indiens, traversés à la fois par la précarité et la résilience, mettent en lumière les paradoxes du système scolaire mexicain : l'enseignement professionnel ne constitue pas seulement une modalité d'insertion ou de massification scolaire, mais un espace où s'articulent et se reproduisent les rapports de domination culturelle et sociale.

Dès lors, penser l'accès à l'éducation pour les peuples indiens suppose d'aller au-delà d'une logique d'inclusion purement quantitative pour envisager une véritable « justice

épistémique » (Santos, 2006). Celle-ci implique de reconnaître la pluralité des savoirs (scientifiques, populaires, indigènes, paysans, etc.) et de contester leur hiérarchisation, qui dévalorise systématiquement les savoirs non occidentaux. En éducation, cela signifie que la reconnaissance des langues, des pratiques communautaires et des formes de transmission autochtones est indispensable à la construction d'un curriculum réellement interculturel, capable de reconnaître et de valoriser les identités des peuples indiens. Cette analyse invite ainsi à interroger non seulement la place de la formation professionnelle au Mexique, mais plus largement les conditions d'une véritable démocratisation scolaire.

Références bibliographiques

- Bonfil Batalla, G. (1995). *Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización*. México: INAH / INI, 1995.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- González Casanova, P. (1963). *Sociedad plural, colonialismo interno y desarrollo*. América Latina. Revista del Centro Latinoamericano de investigaciones en ciencias sociales. México, vol. 6, no 3.
- INEGI. (2020). *Encuesta Intercensal 2020*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Consulté le 15 août 2025 : <https://www.inegi.org.mx/>
- Moreau, G. (1994). *Filles et garçons au lycée professionnel*. Nantes : Université de Nantes, Cahiers du LERSCO, vol. 1, n° 15.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire : Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ramos-Idunate, G. (2024). *De paysans à techniciens. Sociohistoire d'une qualification scolaire et sociale*. Paris : Classiques Garnier.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Santos, B. de S. (2006). *Capítulo 1: La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes*, dans Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Buenos Aires: CLACSO, 2006. Consulté le 25 août : <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- Stavenhagen, R. (1996). *Conflictos étnicos y estado nacional*. México: Siglo XXI Editores, 1996.
- Vasconcelos, J. (1925). *La raza cósmica: Misión de la raza iberoamericana*. México: Editorial Cultura, 1925.
- Villa-Lever, L. (2007). La educación media superior: ¿Igualdad de oportunidades? *Revista de la educación superior*, 36(1), 93–110.