

**Lucie Tanguy**

## “L’acte éducatif est un acte politique”

**Sociologue, Lucie Tanguy est directrice de recherche émérite au CNRS, laboratoire Genre Travail et Mobilités (CNRS-université Paris X-Nanterre). Depuis plus de vingt ans, elle explore les rapports entre éducation et travail. À travers le prisme de la formation professionnelle, elle met en lumière les mutations du système éducatif en général, et analyse l’articulation des réformes. Propos recueillis par Guy Dreux et Erwan Lehoux**



### Comment est né votre intérêt pour les questions de formation professionnelle ?

J'ai, par mes origines sociales, été très tôt confrontée à cette question et acquies une connaissance de l'institution qui délivre la formation professionnelle, institution qui se trouve à la frontière de deux sphères d'activités sociales: l'éducation et le travail. Les relations entre ces deux mondes sont très peu étudiées par les chercheurs qui ont très majoritairement suivi des études dans les filières d'enseignement général, géographiquement et socialement éloignées des Lycées professionnels. Entrée au CNRS à la fin des années 1960, après un parcours scolaire et universitaire heurté combiné à une filiation au milieu populaire, j'ai, bon an mal an, été conduite à interroger l'école à partir de la division sociale du travail et, ce faisant, à percevoir l'enjeu que représentait une formation professionnelle, inspirée par le programme du CNR (Conseil National de la Résistance), qui l'a intégrée dans le système éducatif aux lendemains de la seconde guerre mondiale. Pour ces réformateurs progressistes, qui ont élaboré le célèbre Plan Langevin-Wallon, l'acte éducatif est un acte politique, et la pédagogie n'est pas seulement l'affaire des enseignants, car l'égalité des droits à l'éducation est aussi un droit des travailleurs à l'émancipation intellectuelle et à la culture. Georges Friedmann, un des fondateurs de la sociologie du travail en France, est une figure de ce courant de pensée visant à définir un enseignement technique qui rivaliserait avec l'enseignement secondaire scientifique et littéraire. Progressivement, l'enseignement professionnel a connu une dépréciation continue, corrélativement à l'ex-

tension de la scolarisation, à l'élévation des diplômes requis pour accéder à un emploi, à une certaine désindustrialisation de ce pays et à la dévalorisation de la figure de l'ouvrier qualifié détenteur d'un métier. Cette formation a été représentée comme un lieu d'apprentissage de la discipline de l'usine sans voir ce qu'il constituait pour les classes populaires.

Au fil du temps j'ai appris, par mon expérience sociale et les enquêtes que j'ai menées, que le savoir, la culture ne sont pas des biens neutres mesurés par une durée de scolarisation dans une filière dite d'enseignement général montrée et perçue comme universelle.

---

“L'acte éducatif est un acte politique, et la pédagogie n'est pas seulement l'affaire des enseignants, car l'égalité des droits à l'éducation est aussi un droit des travailleurs à l'émancipation intellectuelle et à la culture.”

---

### Comment ces questionnements ont-ils évolué ? Est-il juste de dire que l'enseignement et la formation professionnels sont devenus des laboratoires, un champ d'expérimentation annonciateur des nouvelles politiques éducatives ?

La formation professionnelle initiale s'est en effet radicalement transformée comme le montrent les changements d'appellation des établissements: d'abord nommés Centres d'apprentissage, baptisés ensuite Centres d'enseignement technique, puis Lycées d'enseignement professionnel et enfin Lycées professionnels, autant de mots qui se sont succédé durant les soixante dernières années et qui désignent le sens des politiques éducatives. La notion d'enseignement, d'éducation, renvoie à celle de citoyenneté et de culture. La notion de formation, elle,

est associée à celle de qualification et par voie de conséquence à l'emploi.

En raccourci, on peut dire qu'à la volonté politique affirmée aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale, d'extraire la formation professionnelle des particularismes régionaux et des exigences des employeurs, succède depuis le milieu des années 1970 une tendance inverse, accentuée au cours de la période récente. Elle se caractérise par plusieurs axes: l'appel au développement de l'apprentissage en entreprise, depuis la préparation aux CAP jusqu'à celle des licences professionnelles; un détachement de ces filières du système éducatif national corrélatif au pouvoir donné aux régions pour déterminer l'offre de formation; la tendance à infléchir le statut public des établissements délivrant ces enseignements pour créer des dispositifs sous statut associatif ou totalement privés; la redéfinition des contenus de formation en termes de compétences plus que de connaissances de métiers; la volonté explicite de

transmettre des attitudes et des dispositions conformes aux attentes des employeurs au détriment de « la formation du travailleur qualifié, du citoyen éclairé et de l'individu cultivé ». Sans qu'il ne soit jamais défini, « l'esprit entrepreneurial » est désormais présenté comme une acquisition nécessaire pour les jeunes générations.

L'apprentissage est devenu une des priorités des politiques éducatives de droite comme de gauche. Il s'est étendu à l'enseignement supérieur si bien qu'aujourd'hui les apprentis de l'enseignement supérieur représentent 26 % de la totalité des apprentis recensés. Pourtant, malgré les plaidoyers des capitaines d'entreprises, les investissements massifs des régions, les incitations fiscales toujours révisées à la hausse, aucun des objectifs quantitatifs n'a été atteint et le chiffre de 500 000 apprentis annoncé en 1993 ne l'est pas non plus. Enfin, il importe de rappeler que l'apprentissage est socialement, ethniquement et sexuellement plus ségrégatif que les lycées professionnels<sup>1</sup>.

Cette politique de formation repose sur une croyance et une volonté de faire de l'apprentissage un outil de lutte contre le chômage des jeunes, de modernisation des systèmes éducatifs et un facteur de compétitivité des entreprises.

**Vous avez été une des toutes premières sociologues à souligner l'importance du recours à la logique des "compétences" en matière d'éducation. Comment et quand ce thème vous est-il apparu stratégique ? Et pourriez-vous en indiquer les principaux enjeux ?**

L'angle de vue qui préside à mes travaux de recherche, les relations entre la sphère éducative et la sphère du travail, est à l'origine de cette mise en évidence : l'émergence de la notion de compétence dans ces deux sphères d'activités.

Elle a été introduite en France, dans les années 1950, par la première génération de directeurs du personnel des grandes entreprises, qui tentaient alors de faire admettre l'idée que la formation des salariés était indispensable à l'accroissement de la productivité du travail et à la pacification des relations de travail. C'est vers la fin des années 1980 que cette notion prend corps dans la sphère du travail corrélativement à la mise en place de politiques d'emploi orientées par la recherche de flexibilité, de politiques de changements d'organisation du travail

et de gestion des salariés. Elle s'oppose à celle de qualification, en usage jusqu'alors, qui était définie collectivement au terme de négociations entre organisations professionnelles patronales et syndicats de salariés au niveau des branches professionnelles. La qualification était, en pratique, une propriété durable des travailleurs. Les compétences, elles, se définissent dans l'entreprise, au terme d'un face-à-face entre le salarié et la hiérarchie, et au regard de référentiels d'emploi énonçant les savoirs, savoir-faire et savoir-être, dont la possession se mesure toujours en termes d'« être capable ». C'est dire qu'une gestion fondée sur les compétences contient l'idée qu'un salarié doit se soumettre à une validation permanente et faire constamment la preuve de son « adéquation au poste », de son droit à une promotion, ou à mobilité professionnelle.

Parallèlement à ces changements dans le travail, une pédagogie par compétences a été introduite dans les lycées professionnels d'abord, puis indirectement dans tout l'appareil scolaire. Ce modèle pédagogique apparaît dans la décennie 1980 corrélativement aux exigences sociales et politiques réclamées de toute part en France à la suite des mots d'ordre propagés, entre autres, par l'OCDE. Cette notion préside à l'énoncé des contenus d'enseignement, à leur programmation et à leur évaluation. Autant d'actions qui s'accomplissent à partir de la prévalence accordée à la méthode, aux instruments, à la mesure, soit plus généralement en utilisant une technologie intellectuelle qui présente formellement les caractères de la science ; elle se nourrit en fait d'un ensemble d'idées, de croyances, de valeurs qui ne sont pas identifiées comme telles parce que trop entachées de relativisme et d'arbitraire pour une institution comme l'école qui se représente ancrée dans la rationalité et dans

“La notion de compétences, et celle de formation qui lui est associée, apparaît comme une notion carrefour où se croisent les diverses composantes des politiques libérales.”

l'universel. À l'école comme au travail, la notion de compétences traduit et s'accompagne d'une focalisation sur les individus détachés des rapports sociaux dans lesquels ils s'insèrent. Cette conception de la connaissance et de sa transmission instaure un domaine lexical permettant aux différentes instances d'éducation, de formation et du travail de communiquer entre elles et ceci à l'échelle locale comme européenne.

Ainsi appréhendée, la notion de compétences, et celle de formation qui lui est associée, apparaît comme une notion carrefour où se croisent les diverses composantes des politiques libérales, aujourd'hui promues à l'échelle européenne. Ces dernières reposent sur une conception de la vie représentée comme une entreprise de soi qui exige que chacun agisse en vue de créer et conserver son capital humain.

**Dans votre dernier ouvrage, vous réinscrivez les politiques éducatives dans un double cadre : d'un côté, les stratégies et les directives énoncées par la Commission européenne, et d'un autre côté, les logiques régionales et les demandes locales des bassins d'emplois.**

**Pourriez-vous nous expliquer les enjeux de cette nouvelle configuration pour la formation professionnelle ?**

Parmi les changements majeurs qui se sont accomplis au cours des cinq dernières décennies, il importe de rappeler ce mouvement de transfert des compétences de l'État aux régions, au nom d'une plus grande efficacité de services autonomes et d'une plus grande proximité des citoyens, proximité censée être le gage de cette meilleure efficacité et d'une démocratie plus effective. Les politiques d'éducation et de formation présentent un certain nombre d'invariants comme la place accordée à l'apprentissage, la création des campus de métiers et de qualifications, une administration fondée sur des contrats de partenariat affranchie des réglementations nationales et l'élaboration d'instruments qui légitiment leur nouveau pouvoir.

A la standardisation des institutions scolaires (règles de recrutement, durée des formations, définition des contenus, des diplômes etc.) s'oppose alors une diversité de cursus accompagnant ce prin-

## LES PUBLICATIONS

1977

*Le capital : les travailleurs et l'école, l'exemple de la Lorraine sidérurgique*, éd. Maspéro

1982

*L'école et l'entreprise, l'expérience des deux Allemagne*, La Documentation française

1991

*L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, PUF ; *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?*, Paris, La Documentation professionnelle, collection des Rapports officiels

1996

Avec Annette Jobert et Catherine Marry, *Éducation et travail, en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Armand Colin

2006

*Les Instituts du travail, la formation syndicale à l'université*, Presses universitaires de Rennes

2007

Avec Guy Brucy, Pascal Caillaud, Emmanuel Quenson, *Former pour réformer. Retour sur la formation permanente en France (1945-2004)*

2011

*La sociologie du travail en France. Enquête sur le travail des sociologues, 1950-1990*, La Découverte

2016

*Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000 en France*, La Dispute

cipe d'individualisation des parcours jugé nécessaire pour assurer la réussite de tous les jeunes, notamment de ceux pour qui la norme est inaccessible. Ce faisant, à la notion d'égalité, constitutive de l'égalité républicaine, les régions opposent celles d'efficacité, de réussite, qui se mesurent quasi exclusivement par l'accès à l'emploi, lui-même conditionné par la compétitivité économique.

Toutes les transformations en œuvre dans le domaine de l'éducation et de la formation, le partenariat, la décentralisation, l'instauration de l'apprentissage en entreprise comme modèle de formation, la définition de l'éducation et de la formation en termes de compétences, l'entrepreneuriat, sont au cœur des politiques européennes. Tous ces mouvements se réalisent simultanément et convergent pour reconnaître l'entreprise comme lieu et agent d'éducation et de formation, principe constamment affirmé dans les textes constitutifs de l'Union européenne. Loin d'être seulement un élément de discours doctrinaux, la promotion de l'entreprise dans ce domaine est, pour partie, l'œuvre d'organisations patronales qui se regroupent à l'échelle européenne. L'European Round Table of Industrialists (ERT) est l'une des organisations emblématiques mises

en place par les grandes firmes, privées et publiques, pour influencer les politiques, au point qu'on a pu dire que « le plan présenté par le président de la Commission Jacques Delors devant le parlement européen en janvier 1985 constitue la traduction politique des aspirations de l'ERT ».

En résumé, à l'échelle européenne, plus qu'à l'échelle nationale, l'école se trouve radicalement mise en cause en tant qu'institution centrale chargée de transmettre les connaissances et de socialiser les jeunes générations à la citoyenneté, mission que l'histoire lui avait conférée. Elle est aujourd'hui sommée de partager ce pouvoir avec d'autres instances : en premier lieu avec les entreprises, mais aussi avec divers dispositifs et des réseaux d'information. Le droit à l'éducation devient une affaire individuelle et non plus publique. Alors que les objectifs donnés au fondement de l'école républicaine démocratique étaient d'instruire, de socialiser tous les individus aux valeurs universelles sédimentées par l'histoire des civilisations, y compris dans la voie professionnelle, l'école est aujourd'hui contrainte de promouvoir la figure d'un individu et d'un travailleur moderne à former : motivé, dynamique, adaptable et responsable de soi. Ces ruptures politiques s'accomplissent sur la base d'un allongement de la scolarisation jusqu'à l'âge de 18 ans en moyenne, d'un taux élevé de chômage des jeunes mais aussi sur un fond de crise idéologique et d'absence de projections politiques et sociales.

“À l'échelle européenne, plus qu'à l'échelle nationale, l'école se trouve radicalement mise en cause en tant qu'institution centrale chargée de transmettre les connaissances et de socialiser les jeunes générations à la citoyenneté, mission que l'histoire lui avait conférée.”

1 Gilles Moreau, « L'Apprentissage : une singulière métamorphose », *Formation Emploi*, n° 101, 2008.

Prisca Kergoat, « Le travail, l'école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage », *Nouvelles questions féministes*, 2014.

*Valoriser l'enseignement professionnel, une exigence sociale*, Guy Bruzy, Fabrice Dhume, Nico Hirt, Prisca Kergoat, Nadia Lamamra, Fabienne Maillard, Gilles Moreau, Syllepse 2017.

Françoise Ropé, Lucie Tanguy (sous la direction), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, L' Harmattan, 1994.

Lucie Tanguy, *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000 en France*, éd. La Dispute 2016.