

DEUXIEME PARTIE

L'ECOLE DES METIERS ET LES ELEVES:ENJEU DE LA FORMATION
PROFESSIONNELLE.

Après avoir dressé un rapide portrait de l'évolution institutionnelle de l'Ecole des Métiers en éclairant chaque point de notre réflexion par des exemples de modèles semblables et (par des extraits de conceptions idéologiques de F.P., nous parvînmes à vérifier certaines hypothèses posées dans notre introduction et à exprimer notre convergence d'opinion avec quelques analyses menées par des auteurs que nous citons largement. Nous voulons maintenant observer environ quinze milles élèves inscrits à l'E.M.I.M. entre 1923 et 1978, dans quelque formation que ce soit et quelle que soit la durée des études.

Si 1923 marque le début du fonctionnement de l'école professionnelle avec une dizaine d'apprentis, pourquoi limiter notre recherche à 1978 alors que l'établissement continue à fonctionner? Nous pourrions répondre qu'il faut bien fixer une limite; encore devons-nous la justifier sérieusement. La dernière promotion observée, inscrite en septembre 1978, coïncide avec la date de notre affectation dans l'établissement en qualité de conseiller principal d'éducation. En dehors de cette considération administrative peu convaincante, abordons les raisons institutionnelles qui expliquent la limite de date. En 1978, le lycée Technologique d'Etat des Industries Métallurgiques (L.T.E.I.M.) fut rayé de la carte scolaire des services académiques pour les sections de formation au baccalauréat mathématique et technique "E", construction mécanique "F.1", électronique "F.2" et électricité "F.3". Le recrutement des élèves cesse avec les derniers rentrés en seconde technique, à l'exception des modeleurs, des fondeurs et des artistes appliqués. Notre population se restreint pour la

formation en cycle court, puisque les autorités académiques limitent les effectifs d'élèves admis en première année de C.A.P. de quatre-vingt-dix à soixante places. 1978 marque donc la dernière année de recrutement qui reflète la structure pédagogique de l'Ecole avant sa fermeture progressive. Pourquoi portons-nous notre regard, de 1923 à 1978, sur la population scolaire de l'E.M.I.M.? Une école n'existe pas sans élèves, à l'exception des centres d'enseignement par correspondance! Lieu commun certes, que nous accentuerons par un poncif: les élèves modèlent l'institution autant que cette dernière façonne les premiers.

Dans le premier cas, les origines ethniques, sociales, géographiques, détermineront certains critères d'exigence de formation, produiront des comportements qui appelleront des décisions d'orientation et qui indiqueront une attitude des familles face à la formation et à l'école. Dans le deuxième cas, l'institution et ses dirigeants établiront des règles précises mais subjectivées pour garantir consciemment un niveau élevé de formation et pour préserver inconsciemment l'image de marque de l'école. Nous avançons cette hypothèse de sauvegarde de l'institution parce que plusieurs cas d'élèves font l'objet de jugement de valeur sur les capacités morales et intellectuelles des jeunes. Ces critères, que nous qualifions de subjectifs, évoquent explicitement ou implicitement la conception morale de la formation, de la profession de la politique de F.P. à un moment donné, dans le temps, en fonction de dispositions règlementaires et surtout de la personnalité des directeurs. Pour vérifier l'hypothèse, nous étudierons les causes de renvoi et les formules inscrites sur les fiches.

Les valeurs sous-tendues résistent-elles à l'examen docimologique? Nous essaierons de répondre à l'hypothèse de l'adaptation scolaire et de la motivation en abordant un point de vue rationaliste, pour ne pas dire statistique. L'examen portera sur l'évolution d'une population: la dernière promotion

d'élèves admis en seconde technique en 1978. Si le traitement statistique adopté, que nous décrirons, ne fut pas accepté par la direction, bien que partagé par quelques responsables de l'équipe éducative, il fournit a posteriori des indications précieuses. Nous tenterons d'établir la fiabilité de ce système pour tirer sur le plan pédagogique, docimologique, des renseignements qui aideront à l'orientation tant pour la prévision de l'inadaptation à un type d'études professionnelles ou générales que pour les facultés évidentes ou potentielles.

L'hypothèse de l'aptitude ne manquera pas de poser en corollaire celle de l'orientation scolaire. S'agit-il d'orienter l'élève par rapport aux besoins de la production ou de permettre à l'élève de s'épanouir dans une infrastructure professionnelle suffisamment incitatrice, stimulante pour développer les dispositions du jeune et pour satisfaire sa demande exprimée ou ressentie?

Nous questionnerons la validité de la F.P. et la validation par le diplôme. Suivant le temps, un diplôme remplace un autre. Le précédent devenait-il désuet ou cédait-il le pas à la succession des réformes? Le diplôme officiel, national, représente-t-il la même chose que le diplôme interne à l'Ecole ou externe à l'institution scolaire avec les prix, les récompenses de la profession? Chacun revêt une signification particulière mais traduit des formes d'attente de la F.P. que nous tenterons d'explicitier dans l'hypothèse de l'utilisation et de la compétence par le diplôme.

Nous voulons répondre, à partir de plusieurs indicateurs: domicile, âge, nationalité, durée et type d'études, niveau de diplôme et nombre, annotations scolaires et réussite, à ce que veulent les élèves de l'E.M.I.M., à ce qu'ils peuvent, succinctement à ce qu'ils deviennent, aux rapports élèves-maîtres, élèves-école.

CHAPITRE CINQ

L'ORIENTATION VERS L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE.

I. L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE ET SON HISTOIRE.

Nous ne souhaitons pas dresser l'histoire des centres et des conseillers d'Orientation Scolaire et Professionnelle (O.S.P.). Les ouvrages ne manquent pas pour questionner l'institution et ses représentants par l'examen détaillé des moyens et des finalités qu'ils mettent en œuvre pour exercer leur activité (1): "*L'un des objectifs principaux de la réforme de l'enseignement entreprise depuis 1959 est de donner à tous les enfants des chances égales d'accéder aux divers niveaux d'enseignement et de faire ainsi une réalité du principe fondamentale de la démocratisation de l'enseignement.*"

L'analyse déborderait nettement le cadre de notre étude. Nous cernerons cependant succinctement l'histoire de l'organisme et nous réfléchirons sur les procédures utilisées pour diriger les jeunes vers l'E.T.P. en général et l'E.M.I.M. en particulier.

1. LES TEXTES SUR L'O.S.P.

"L'orientation scolaire et professionnelle est née de la conjonction de bonnes volontés individuelles et des progrès de la psychologie scientifique au début du XX^e siècle. Sa première consécration sur un plan administratif ne date cependant que du décret du 26 septembre 1922 et il faut attendre le décret-loi du 24 mai 1938 pour qu'elle ait une structure et des moyens qui lui permettent d'entreprendre une action généralisée. La loi du 24 mai 1951, en fonctionnarisant son personnel, lui assure des moyens accrus, et le décret du 6 janvier 1959 précise le rôle des services d'orientation scolaire et professionnelle". (2)

Le recueil des lois et règlements qui collationne les textes relatifs à l'enseignement nous précise en préambule le cadre chronologique et le personnel. Entrons plus avant dans les textes organiques.

(1) Revue de "l'Education Nationale" du 3 mars 1966 ,n° 782, p 10

(2) R.L.R. 504-0 1971,n°10 "textes fondamentaux"

1.1. Décret du 26 Septembre 1922.

Dans son article premier, il nous précise que le sous-secrétaire d'Etat à l'E.T. prend en charge l'O.P. pour le placement des jeunes gens et des jeunes filles dans les métiers du commerce et de l'industrie, en tenant compte de leurs aptitudes physiques, morales et intellectuelles. Dans l'article trois, nous apprenons que les offices publics de placement des jeunes gens de moins de dix-huit ans comme ouvriers ou employés doit se faire en vérifiant au préalable s'ils possèdent le C.A.P. ou s'ils suivirent les cours professionnels pendant trois ans. Dans l'article quatre, nous lisons que les offices publics de placement peuvent recevoir le concours financier du sous-secrétariat d'Etat à l'E.T. qui créera des offices d'O.P. Les offices seront gérés par des commissions locales professionnelles ou par les commissions permanentes des comités départementaux de l'E.T. Enfin dans l'article six, les offices d'O.P. relèvent aussi bien de création publique que d'initiative privée; ce qui n'empêche nullement les dernières de recevoir les subsides de l'Etat et de dépendre de l'inspection de l'E.T.

1.2. Loi du 10 mars 1937

Elle précise les attributions du service d'O.P. des chambres de métiers. Il soumettra les jeunes gens souhaitant entreprendre un apprentissage à *"un examen médical et psychotechnique destiné à deceler leurs aptitudes et contre-indications professionnelles"*.

1.3. Décret-loi du 24 mai 1938

Il porte sur la structure de l'orientation et de la formation professionnelles et sur les attributions. Il précise le financement de l'organisation du secrétariat d'O.P. sous forme de versement représentant au maximum 10% de la taxe brute des contribuables assujettis au règlement auprès des trésoriers payeurs généraux. Au chef lieu ou dans la ville la plus importante

du département, il se trouve un centre d'O.P. qui examine les fiches de renseignements transmises au médecin chargé de mission d'O.P.; fiches transmises par les directeurs d'école primaire. Ces fiches seront adressées au centre d'O.P. obligatoirement; elles permettront au directeur de ce centre d'établir le certificat d'O.P. compte-tenu de l'état du marché du travail" (1)

1.4. Décret du 2 septembre 1939

Il fixe les modalités de fonctionnement des secrétariats d'O.P. Nous retenons l'article 31 qui préconise une réciprocité d'action entre les services publics de placement et les services d'O.P. pour: "assurer le placement des adolescents dans les meilleures conditions. Les offices publics de placement sont tenus de communiquer au secrétaire départemental d'O.P. tous documents utiles qu'ils pourraient recueillir sur l'état du marché du travail, en indiquant notamment pour chaque profession le nombre des offres d'emploi qu'ils ont reçu et de celles auxquelles ils n'ont pu donner satisfaction." (2)

1.5. Loi n° 51 630 du 24 mai 1951

L'article onze stipule qu'une inspection de l'O.P. est créée dans chaque académie. Le directeur, les conseillers, le personnel administratif, les médecins vacataires des centres publics reçoivent traitement ou indemnités de vacation de l'Etat. Il prévoit la titularisation des directeurs et des conseillers.

1.6. Circulaire du 20 avril 1961

Le décret 61 215 du 20 février 1961 crée le diplôme d'Etat de conseiller d'O.S.P. qui remplace le diplôme d'Etat de conseiller d'O.P. Les centres d'O.P. deviennent par conséquent, des centres d'O.S.P. Les inspecteurs de l'O.P. deviennent inspecteurs d'O.S.P.

(1) R.L.R. 1971 n°10, p 3

(2) idem p 4

1.7. Loi de finances n° 66 935 du 17 décembre 1966

Au titre deux:dispositions permanentes,l'article soixante sept concerne les mesures d'ordre financier puisque les centres d'O.S.P. pourront être transformés,en application de la réforme de l'orientation scolaire,universitaire et professionnelle en services d'Etat.

1.8. Décret n° 71 541 du 7 juillet 1971

L'article premier prévoit l'organisation des services chargés de l'information et de l'orientation (1):"*ces services ont pour mission d'organiser l'information et l'orientation des élèves dans un processus éducatif d'observation continue de façon à favoriser leur adaptation à la vie scolaire,de les guider vers l'enseignement le plus conforme à leurs aptitudes,de contribuer à l'épanouissement de leur personnalité et de les aider à choisir leur voie dans la vie active,en harmonie avec les besoins du pays et les perspectives du progrès économique et social*".

1.9. Circulaire 80 099 du 25 février 1980

Elle renforce l'organisation des centres d'information et d'orientation (C.I.O.) pour : (2)"*rendre l'activité de ces services encore plus cohérente et efficace mais aussi à assurer cette activité à l'ensemble des actions éducatives qui s'efforcent d'éviter les sorties prématurées de l'appareil scolaire et concourent à donner aux jeunes la formation,tant générale que professionnelle,nécessaire à une bonne insertion dans le monde du travail*".

2. LES PERSONNELS CHARGES D'O.S.P.

2.1. Qui étaient-ils?Que faisaient-ils?

De 1922 à 1972,pendant cinquante ans,les services fonctionnent sous l'autorité de l'E.T. et sous la dépendance du département pour les centres publiques et des chambres de métiers du commerce,

(1) idem 1974 , p6

(2) idem

de l'industrie pour les centres privés qui reçoivent les jeunes désireux d'entreprendre un métier manuel. Les directeurs d'écoles primaires interviennent dans le processus d'O.S.P. Ils transmettent toute information concernant les jeunes qui parviennent à la limite de la scolarité obligatoire: quatorze ans. A qui expédient-ils ces documents de travail? Aux médecins chargés de mission d'O.P. Ils examinent alors le jeune au point de vue physique: *"de manière à déterminer les aptitudes corporelles de l'enfant et à prévoir en particulier les contre-indications qui s'opposeraient à l'exercice de certains métiers"*. (1)

Les médecins envoient au centre d'O.P. les dossiers établis qui: *"outre l'indication du ou des métiers reconnus dangereux pour la santé de l'enfant, ils contiendront des renseignements sur les dispositions intellectuelles ou physiques de l'enfant, sur ses aptitudes à apprendre des métiers qualifiés, sur les métiers et professions dans lesquels des emplois sont offerts."* (2)

Par le décret du 22 février 1938 régissant les offices d'O.P. créés par les chambres de métiers, nous apprenons que les directeurs ou conseillers d'O.P. doivent posséder le diplôme national d'O.P. ou être docteur en médecine ayant obtenu le certificat complet de stage au cours complémentaire de l'institut national d'O.P. Nous retrouvons les mêmes critères d'exigence professionnelle pour les centres facultatifs d'O.P. fixés par le décret du 18 février 1939; lequel comporte dans son article six, complété par le décret n°189 du 27 février 1944, le diplôme d'état de conseiller d'O.P.

Par la circulaire du 20 avril 1961, les conseillers d'O.P. deviennent conseillers d'O.S.P. Ils transmettent toujours: (3) *"des informations sur les écoles publiques d'E.G. ou d'E.P. ainsi que des monographies professionnelles sur tous les métiers et professions du commerce, de l'industrie, de l'agriculture et de l'artisanat"*.

(1) décret-loi du 24 mai 1938, B.O.E.N. 1971 n°10; p3

(2) décret du 2 septembre 1939, articles 29, 32, B.O.E.N. 1971, n°10, p4

(3) circulaire du 20 avril 1961, article 34, B.O.E.N. 1976, n°8

2.2. Ce qu'ils sont.

C'est avec le statut des conseillers d'information et d'orientation d'avril 1972 que le fonctionnement évolue sensiblement, en faisant passer à une catégorie de personnel pleinement impliquée dans l'O.S.P. à partir des données psychotechniques plus que professionnelles. Entre 1912 avec le premier bureau ouvert à Paris: "*Pour documenter et conseiller les adolescents dans leur choix d'un métier*" (1), 1922 pour le décret constitutif de l'O.P. après les démarches empiriques et 1972, date du statut des C.I.O., les services collaborent avec l'enseignement, surtout à partir des dispositions du décret de 1959 qui étend l'information aux élèves du second degré.

Le concours de recrutement ouvert aux titulaires du diplôme universitaire (baccalauréat plus deux années de faculté) pour la voie externe ou aux enseignants titulaires du baccalauréat pour la voie interne, comporte outre des épreuves de culture générale, des épreuves sous forme de tests pour déceler les capacités de raisonnement des candidats et une épreuve de psychologie. Les épreuves s'inscrivent dans un ensemble qui exclut les considérations purement numériques sur les besoins en main d'œuvre pour cerner les aptitudes des sujets.

I.I. BUTS ET MOYENS EN O.S.P.

1. CERNER L'ECONOMIE OU LE SUJET ?

Le relevé quasi systématique des principales dispositions réglementaires de l'O.S.P. précise le double objectif des décisions d'orientation des jeunes vers les professions manuelles. Elles doivent tenir compte des aptitudes, voire des inaptitudes, de l'individu face aux tâches auxquelles on voudrait, semble-t-il, l'assigner. Elles dressent l'inventaire des besoins exprimés en

(1) S. HONORE bulletin Binet Simon n°534

personnel qualifié. Nous trouvons fréquemment un article de décret, de loi, de circulaire, entre 1922 et 1980 qui précise l'impératif d'adaptation de l'O.S.P. aux attentes des professionnels qui véhiculent leurs besoins à travers le conseil de perfectionnement. Chargé de suivre l'activité du ou des centres, le conseil comprend des membres nommés par le recteur. Les uns relèvent du monde de l'enseignement, les autres du secteur privé: directeur d'une agence locale de l'emploi, les présidents des chambres: de commerce, des métiers, d'agriculture, des représentants des employeurs, des salariés.

Si le directeur d'école primaire, l'instituteur participent à l'élaboration des fiches de renseignements sur l'élève et destinées au médecin chargé d'informer les centres d'O.P., nous ne saurions diminuer la valeur de la silhouette psychologique qu'ils pouvaient dresser de l'élève suivi pendant sa scolarité élémentaire. Nous ne pouvons pas admettre l'empirisme de l'approche psychologique du sujet comme fondement à l'orientation, comme attitude neutre.

En effet, les services d'O.P. ne manquent pas de préciser les besoins en ouvriers auprès des responsables d'O.P. Souvenons-nous des démarches entreprises par les professionnels pour attirer les jeunes vers la chaudronnerie. (1)

Si les quantités en personnels souhaitées par l'industrie deviennent secondaires notamment depuis les années 1960 et principalement depuis 1972, c'est parce qu'une éthique de la profession de C.O.S.P. semble s'élaborer par la pratique quotidienne. L'orientation s'appuie essentiellement sur les tests, conséquence de la faveur pour le domaine d'application de la psychologie dans notre monde. Que ce soit pour l'école ou pour l'industrie, l'examen psychotechnique poussé à la caricature deviendrait le laissez-passer indispensable pour la poursuite d'études, pour la recherche d'une activité professionnelle. La pratique induit un nouveau type de conseiller d'O.S.P. (2)

(1) cf notre remarque P109 à 111

(2) S. HONORE: L'aveugle et le paralytique ou les rapports enseignant-C.O.S.P.
in Binet-Simon, n°534, 1973, pp208 à 216

"doit-il être un psychologue, qualification que certains de ses collègues en d'autres spécialités lui contestent, doit-il être un psychotechnicien, position difficile en notre époque de chasse aux technocrates, doit-il être ou non un éducateur?"

S'appuyant sur un outil qui permet de sérier les individus face aux consignes qu'ils peuvent accomplir avec plus ou moins de succès, le conseiller d'O.S.P. constitue un élément non négligeable dans l'équipe éducative même s'il ne travaille pas complètement avec les enseignants aux conseils de classe. Il cautionne, il justifie des jugements d'enseignants sur le niveau de réussite des élèves. L'outil psychologique considéré comme un tout dans la manière de cerner la personnalité du sujet et non comme un élément parmi d'autres, justifie ses pratiques en raison du caractère hermétique, ésotérique, du matériel, du langage, renforce par ses jugements le caractère sélectif de l'école et tend à conditionner le sujet dans certaines tâches en raison des aptitudes ou de leur absence, qu'il a permis de recenser à un moment de l'évolution du sujet.

"L'école est beaucoup moins indépendante qu'il n'y paraît à première vue, des utilisations demandées à la psychologie. Dans le cas de la psychologie prise comme source d'"alibi" nous constaterons des demandes de constats, révélateurs d'aptitudes- ou d'inaptitudes- pour trier, éliminer, dépister, répartir. Le psychologue de l'éducation sera perçu comme répondant précisément aux aptitudes... et aux inaptitudes". (1)

Et le sujet dans tout cela? Autrefois, il était appréhendé par les C.O.P. à partir de l'examen des fiches rédigées par les directeurs d'écoles primaires. On ne peut pas dire que l'élève participe à son destin. A partir de 1972, avec la modification du statut des personnels et avec l'ouverture de centres dans les quartiers des villes importantes, avec la présence épisodique des C.O.S.P. dans les établissements scolaires, qui n'existait pas à l'E.M.I.M., la notion et la fonction de conseiller d'O.S.P.

(1) J. ROMIAN: "aptitudes, capacités, "dons" et finalité de l'enseignement"
in l'Echec Scolaire, Doué ou Non Doué, pl15

Le dialogue s'instaure entre le jeune et l'adulte. L'adulte ne vise plus à satisfaire les besoins du monde économique en personnel mais à mieux connaître l'individu. Par le dialogue, le C.O.S.P. cherche à faire émerger chez le jeune, la conscience de capacités, d'aptitudes, conscience qui dynamisera la démarche d'orientation (1): "L'adolescent doit devenir le premier responsable de son orientation. Ce qui ne veut pas dire que l'enseignant et le conseiller doivent se décharger sur lui de leur propre responsabilité, ni non plus refuser ce que chacun a de spécifique... Qu'on la juge encombrante ou indispensable, la présence de l'adolescent s'imposera de plus en plus comme élément central et actif dans la relation entre enseignants et conseillers d'information et d'orientation scolaire et parents".

2. LES TESTS ET L'INDIVIDU.

2.1. Aptitudes et Dons ?

Les textes cités précédemment précisent sans équivoque la tâche assignée aux C.O.S.P.: déceler les aptitudes. Mais la psychologie distingue l'aptitude: disposition naturelle et la capacité: possibilité de faire quelque chose. Selon Romian, l'aptitude représente un élément quantifiable du tout qui est la capacité, non quantifiable aisément par la méthodologie des tests: (2) "Il s'agit maintenant, sans remettre en cause la notion de "disposition naturelle", d'établir une distinction entre d'une part l'"aptitude" non mesurable directement par les tests, et d'autre part la "capacité" qui peut faire l'objet d'une évaluation directe. La capacité résultera du jeu de plusieurs facteurs, dont les aptitudes".

Toujours selon la thèse de Romian, faut-il penser que les dispositions réglementaires décrites dans les pages précédentes servent à justifier une politique de la F.P. en insistant sur la notion d'aptitude véhiculée par la psychologie et les

(1) S.HONORE: idem ,p 215

(2) J.ROMIAN: opus. cité,p 115

(3) J.ROMIAN: opus cité,p 110

C.O.S.P. en toute bonne foi? La conséquence de l'utilisation de la psychologie dans l'orientation nous permet de prétendre avec l'auteur qu':(1) "*en fin de compte, une telle pratique cautionnée par une certaine idéologie des aptitudes aboutit à un rendement du système susceptible de satisfaire les besoins de la production déterminés par le V° ou le VI° plan.*"

Aussi, l'analyse de E. Plaisance peut-elle satisfaire un point de notre recherche quand nous prétendons qu'il existe un clivage entre E.T.P. et E.G., entre les individus lorsque l'orientation s'appuie sur des dispositions naturelles possédées, exprimées, ou absentes. L'école, loin de réduire la différence entre les individus, tend à la maintenir, voire à la renforcer dans l'ordre de l'E.T. qui poursuit des objectifs sensiblement divergeants de ceux de l'E.G.

"L'école contribue pour une large part à renforcer les différences. L'égalitarisme formel de l'école, en dépit de toutes les apparences de la démocratie, déboucherait donc sur un aristocratie culturelle. Dès lors se constitueraient nécessairement des justifications idéologiques: les différences entre les enfants seraient conçues comme des différences de nature, c'est-à-dire comme des différences de "dons".(2)

2.2. Orientation par la prise en compte des aptitudes ou des inaptitudes ?

Notre réflexion qui se veut générale et théorique s'appuie cependant sur l'observation d'échantillons d'élèves de l'E.M.I.M. Lorsqu'il sera temps d'analyser la notation et les annotations dans les chapitres suivants, nous évoquerons la notion d'aptitudes. Pour exemple, citons deux élèves en 1927: "*élève mal orienté, a résisté longtemps à la pratique professionnelle, habileté restreinte peu cultivé, peu de moyens, nonchalance notoire*" et: "*très bon sujet, travailleur, très intelligent, grande habileté, caractère très gai, très gentil*"; un élève en 1932: "*peu de moyens*"; un élève en 1941:

(1) J.ROMIAN: opus.cité ,p110

(2) E.PLAISANCE: De l'Interprétation de l'Echec Scolaire,opus cité,p 71

"mal orienté, peu doué". Sans vouloir tous les citer, nous percevons les notions de capacité, d'aptitudes, évoquées par les textes qui régissent l'O.S.P. La notion d'orientation décrite comme un échec apparaît déjà. La notion d'intelligence s'utilise fréquemment dans les appréciations sans que soit précisé le concept: adaptation à une situation donnée, définie par L. SEVE (1):

"L'intelligence, c'est un aspect de l'activité de l'homme, de sorte qu'elle ne peut être conçue comme une chose, une substance, une faculté, mais comme un rapport - un rapport entre l'individu et son monde social".

Comment peut se concevoir une orientation efficace? pour qui? pour quoi? lorsque le processus s'inscrit brusquement dans un moment donné de l'évolution de l'individu? De surcroît, l'orientation prend en compte, à travers ses instruments de mesures: les tests psychologiques, des individus qu'elle reconnaît différents. Si l'E.M.I.M. reçoit des élèves, elle dispense toutefois un enseignement identique pour tous les sujets.

"Pour mener à bien une critique radicale de l'idéologie des aptitudes, il ne suffit donc pas d'en critiquer les présupposés biologisants, il faut encore rendre compte scientifiquement des rythmes inégaux de développement d'enfants issus de milieux différents n'a rien de "démocratiquement" scandaleux: ce n'est que dans la mesure où elles seront repérées et connues de manière précise que l'on pourra penser les conditions d'une pratique éducative visant à les réduire." (2)

Autrement dit, la F.P. ne tient pas compte des différences d'aptitudes des élèves. Loin de combler les écarts, elle tend à les accentuer. Les jugements sur le travail des élèves ne manquent pas de valoriser ou de culpabiliser les comportements.

2.3. L'Elève et la Famille Face à l'Orientation vers l'E.T.

Décidée arbitrairement à partir de conclusions d'exams psychotechniques et à partir de quotas souhaités par les profes-

(1) L. SEVE: Les "Dons n'existent pas, in l'Echec Scolaire, p 33

(2) M. BROSSARD: Diversité Culturelle et Inégalité de Développement, in l'Echec Scolaire p 253

-sionnels, l'orientation vécue autrefois niait, ignorait totalement l'individu. L'O.S.P. actuelle s'efforce de tenir compte des considérations des jeunes sur un métier rêvé, idéalisé ou au contraire, repoussé, écarté. Ces conduites de motivation pour ou contre une F.P. dans un type d'établissement scolaire déterminé réduisent l'efficacité des services d'O.S.P. si nous les considérons comme des pourvoyeurs de main d'œuvre. Elles peuvent engendrer de profondes frustrations si les sections d'accueil qui répondent aux souhaits des jeunes et de leur famille ne proposent qu'un nombre insuffisant de places. L'E.M.I.M. connaît ces difficultés dans les sections B.E.P. d'électrotechnique et de B.T. électronique avec douze places. L'image de l'E.M.I.M. reflète d'ailleurs celle de la situation académique. Alors, il faut se résoudre à accepter la mécanique générale à défaut de mécanique automobile par exemple, d'électricité à défaut d'électronique. Et puis, lorsque les résultats scolaires obtenus en premier cycle du secondaire de l'E.G. ne permettent pas d'accéder à l'E.T. élémentaire parce que les places dans les "meilleures" sections sont occupées, il ne reste plus que la fonderie à l'E.M.I.M.

Une telle orientation résulte du moindre choix, du choix à l'exclusion d'autre chose. C'est dire que les spécialités proposées aux candidats à l'O.S.P. réduisent les motivations.

"L'école échoue aussi dans la formation professionnelle, elle ne tient pas compte des motivations du sujet, elle reconstitue, à son niveau, la hiérarchie sociale." (1)

Elle restitue la perception de l'E.T. dans les milieux populaires: *"Quant au discrédit qui pèse sur l'école professionnelle on y voit d'ordinaire l'effet d'une ambition sociale excessive des familles des classes moyennes à qui l'on reproche traditionnellement de méconnaître les intérêts et les possibilités réels de leurs enfants en les orientant à tout prix vers les filières d'enseignement jugées les plus nobles et vers les métiers les moins manuels." (2)*

(1) M. LOBROT: Pédagogie Institutionnelle

(2) C. GRIGNON: L'Ordre des Choses, p 23

Loin de faciliter l'accès à l'E.T., les procédures d'orientation analysées par un personnel compétent, centré sur l'objet du sujet et ses attentes; répertoriées à l'aide d'un outil conçu non plus comme une fin mais comme un moyen: la psychologie, les tests; effectuées par les enseignants qui prennent en compte les résultats scolaires sur un cycle d'études; décidées par les services académiques à partir de "profils" pour chaque spécialité; renforcent la sélection entre ordres d'enseignement et perpétuent la perception dévalorisée de l'un par rapport à l'autre. L'O.S.P. n'atteindra pas ses buts tant qu'elle restera tributaire du nombre de places offertes dans les établissements: L.E.P., L.T. même si elle accepte motivations et capacités. Enfin, l'O.S.P. conçue à partir de l'école repose sur l'adaptation plus ou moins évidente de l'école à l'économie: *"zone d'interaction entre l'ensemble économique et social que forment les milieux de production et de travail et l'ensemble pédagogique et sociologique que constituent les milieux de l'éducation et de l'instruction, la formation technique et professionnelle en école à plein temps est aussi le point de rencontre où s'affrontent et se combinent les aspirations des familles et de la jeunesse avec les exigences toujours réalistes, tantôt conservatrices, tantôt novatrices de la vie professionnelle."*(1)

Loin de dresser le constat de cette suite de dépendance nécessaire entre institutions et individus, encore faut-il se donner les moyens de prévoir l'avenir de l'école. Puisque nous disposons d'outils fiables, il nous faudrait les utiliser pour élaborer un scénario qui admettrait toutes les données institutionnelles

"Si l'on veut réaliser l'école démocratique que réclame notre société moderne, il faut donc promouvoir une école fondée sur l'enfant et ses besoins, sur une exploitation maximum de ses ressources personnelles, sur les besoins du monde de demain tels qu'il est possible de les prévoir, sur la science." (2)

(1) Y. LEGOUX: Du Compagnon à l'Apprenti, p 698

(2) R. GLOTON: Pour que les Jeux ne soient pas faits à Six Ans, in l'Echec Scolaire, p 20

I.I.I. LES CONDITIONS D'ACCES A L'E.T.P.

1. LES CLASSES PROPOSEES A L'E.M.I.M.

1.1. La Classe de Sixième.

Par lettre du 30 mars 1955, le ministre de l'E.N. informe le recteur et le directeur de l'E.M.I.M. de la création, par la suite d'une mesure de carte scolaire, d'une classe de sixième à l'Ecole des Métiers. En 1965, par lettre du 15 mars à l'inspecteur d'académie, le directeur de l'E.M.I.M. fait part de son inquiétude d'une probable suppression de la classe de sixième moderne. Elle assurait un *"recrutement de qualité à nos classes de base de l'E.T. qui étaient à l'époque les quatrièmes techniques... Si notre cycle moderne 6°, 5°, 4° et 3° disparaît prématurément, un grave préjudice sera infligé à notre établissement... Nous souhaitons vivement que cette section ne soit pas encore supprimée cette année, dans l'intérêt de l'Ecole, dans l'intérêt également des enfants et des familles qui nous font confiance"*.

M Droesch prend des considérations socio-humaines pour justifier son opposition à la suppression de la classe. Une classe de 6° provenait encore du transfert à l'E.M.I.M. d'une section de l'E.N.P. de la Martinière en octobre 1958 (1). Il prétexte également des considérations structurelles. La classe de 6°, à la suite d'un cursus scolaire satisfaisant qui conduira l'élève à la classe de 3°, permet *"d'élargir notre recrutement qualitatif au niveau des secondes"*. (2)

Les classes de 6° moderne fonctionneront à l'E.M.I.M. de 1955 à 1964, date de leur suppression. Un compte-rendu du conseil de perfectionnement en date du 28 juin 1965 *"rappelle que, malgré une intervention auprès de monsieur l'inspecteur d'académie, la classe de 6° du cycle d'observation est définitivement supprimée."*

La suppression des classes de 6° (et de 5° comme nous le verrons ci-dessous) fut demandée à partir de 1959 par la C.S.I.M.R.

(1) Lettre du ministre, en date du 28 octobre 1958, au recteur de Lyon

(2) Lettre du 13 Mars 1965 du directeur de l'E.M.I.M. à l'inspecteur d'académie

Le rapport du conseil de perfectionnement du 4 décembre 1959 présidé par M Faessel, inspecteur d'académie, mentionne cette demande de la C.S.I.M.R. à l'E.T. qui semblait d'abord favorable à la suppression puis qui décida de surseoir jusqu'en 1965.

1.2. La Classe de Cinquième

1.2.1. Démarches administratives pour ouvrir la section.

Par lettre du 10 juillet 1950, le ministre répond au directeur de l'E.M.I.M. qui sollicitait l'ouverture d'une classe de cinquième. Favorable au projet, il ne peut pas satisfaire la demande pour des raisons budgétaires: impossibilité de créer le poste d'instituteur pour assurer le fonctionnement de la classe.

Par lettre du 27 juillet 1951, le secrétaire d'Etat à l'E.T. informe le recteur de son avis favorable à l'ouverture de cette classe sans pouvoir accorder actuellement le poste budgétaire correspondant. Toutefois, le directeur devra faire figurer le poste sur les états du personnel nécessaire pour la rentrée 1952.

Il réitère sa demande auprès du recteur en rappelant l'avis favorable de l'I.A; et de l'I.E.T. Il prétend que la publicité accordée par la presse aux déclarations du ministre de l'E.N.: *"parlant de plusieurs centaines de créations de postes d'instituteurs, demandant aux chefs d'établissement de tirer le plus grand parti de leurs locaux afin de faire face à l'afflux des élèves et disant de porter l'effort sur les classes de 6° et de 5°"* devrait permettre à l'E.M.I.M., qui a pu accroître la capacité d'accueil avec trois nouvelles salles de classe, d'accueillir des élèves de 5°. Il pense que cette création dès octobre 1951 entre tout-à-fait dans le cadre des mesures que propose le ministre.

Aussi, par lettre du 21 février 1952 au ministre de l'E.N., M Dornic justifie la nécessité de création pour les raisons suivantes: l'Ecole de Métiers est un collège technique spécialisé qui prépare au B.E.I. et les C.T. de la région comprennent tous

une classe de 5°, l'Ecole de Métiers reçoit cent trente cinq candidats au concours d'entrée en 4° et plus d'une centaine pour le centre. Une ou deux sections préparant au recrutement de l'E.M.I.M. s'imposeraient de par ces faits.

1.2.2. Des arguments convaincants: la qualité de l'Ecole, la logique du cursus scolaire.

M Dornic, dans ce courrier au ministre, insiste surtout sur la qualité du recrutement des élèves qui entreprendront des études techniques en C.A.P. ou en B.E.I. Les élèves suivraient un cycle de formation complet à l'E.M.I.M. Entre leur sortie de l'école primaire vers l'âge de douze ans et leur entrée en 4°, ils se dirigent vers d'autres écoles qui proposent la classe de 6° et de 5°: *"les élèves sont perdus pour nous, alors que nous sommes dans d'excellentes conditions pour leur donner une bonne formation générale et technique."* Le cycle complet ainsi représenté éviterait une perte de temps pour des élèves qui arrivent des lycées, des collèges modernes ou des cours complémentaires, après deux ou trois années, en cours de scolarité à l'E.M.I.M. : *"douze, treize ans étant l'âge de l'orientation, nous sommes bien placés par des stages en atelier, pour diriger les élèves de la classe préparatoire vers la meilleure formation pour eux."*

Comment pourrait-il plus habilement justifier l'importance pour l'E.M.I.M. de proposer aux élèves une structure pédagogique complète qui formerait à l'E.G. et à l'E.T. au sein du même établissement avec possibilité d'orientation interne des éléments observés par les maîtres de l'E.M.I.M., au cours de leur scolarité, pour la poursuite des études sur place?

Les classes de 5° existeront de 1952 à 1965.

1.3. La classe de quatrième.

Ouverte depuis 1942, elle accueille les élèves qui entreront ensuite pour certains dans le cycle technique conduisant au B.E.I. en quatre ans d'études ou vers l'E.G. en quittant l'Ecole.

1.4. Les classes de seconde à l'E.M.I.M.

1.4.1. La seconde "M"

Il s'agit d'une classe dans laquelle est distribué un enseignement polyvalent qui conduira les élèves après orientation vers les sections "E" du baccalauréat "mathématique et technique" "F.1." en construction mécanique, "F.2." en électronique, "F.3" en électricité. Dans le compte-rendu du conseil de perfectionnement du 4 décembre 1959, la création de la classe de 2°T.M. évoquée préparerait les élèves au baccalauréat technique. M Vergnaud, directeur des études, résume les arguments favorables à la création: le niveau des élèves est très satisfaisant, ce que l'I.G. M Durande vérifia lors d'une inspection, et il autorisait les responsables de l'Ecole à se prévaloir de son opinion très favorable; certains élèves souhaitent poursuivre leurs études vers un baccalauréat plutôt que vers un B.E.I. et ne trouvent pas de place dans les autres établissements; ces élèves échapperont au B.E.I. d'une manière ou d'une autre; autant satisfaire leurs attentes en ouvrant l'accès à une promotion qui intéresse vingt-cinq élèves alors que cent cinquante trouveront toujours une place à l'E.M.I.M. en B.E.I.: *"Le renom de l'Ecole bénéficierait de la présence d'une 2°T.M. et par conséquent le recrutement s'améliorerait encore qualitativement, même au niveau des B.E.I."*

Partisans et opposants au projet d'ouverture de section conduisant au baccalauréat technique argumentent à leur manière les positions respectives. Les uns, membres de l'E.N. prétendent que justice serait rendue à l'E.M.I.M. si elle formait à ce niveau, au même titre que son équivalent: l'école rue Dedieu (M Lapière, conseil de perfectionnement du 29 janvier 1960), le niveau de l'Ecole baisserait s'il ne permettait pas de plus hautes possibilités que le B.E.I. aux élèves (M Dornic); alors que les autres: industriels et responsables syndicaux pensent que le baccalauréat technique recevrait une formation incomplète (M Pernot, conseil du 4 décembre 1959); l'industrie a besoin de

techniciens de qualité, aussi les élèves pourraient-ils se faire une situation autant enviable avec l'un ou l'autre des diplômes. (M Peillon, C.S.I.M.R., conseil du 4 décembre 1959); les E.N.P. forment surtout au technique et non pas au baccalauréat (MM Foulaz, Cordier); la préparation à l'E.M.I.M. au B.E.I. et au baccalauréat ne peuvent pas coexister sans nuire à la qualité des T.P.; l'E.M.I.M. doit préparer au B.E.I. et à des tâches industrielles bien définies qui correspondent aux exigences des activités industrielles de la métallurgie (M Peillon, C.S.I.M.R., conseil du 29 janvier 1960).

Fortement controversée, la création éventuelle de section de baccalauréat technique fait l'objet d'une mention au P.V. du conseil de perfectionnement du 29 janvier 1960: "*La C.S.I.M.R. n'est pas hostile au baccalauréat technique dont elle croit le développement insuffisant et qu'elle favorise rue Dedieu, mais elle juge inopportune et préjudiciable la création d'une section de baccalauréat technique à l'E.M.I.M. dont la vocation doit rester ce qu'elle est au bénéfice de tous*".

Cependant, le vote portant sur l'opportunité de la création obtient quatorze voix "pour" et dix voix "contre", en présence de l'I.A., M Faessel

Dans un courrier du 28 mars 1960, le ministre au directeur de l'E.M.I.M. écrit: "*je refuse de donner mon accord à cette mesure, la convention qui fixe la structure pédagogique de cet établissement ne la prévoyant pas.*"

Dans une lettre du 6 février 1962, adressée à M Droesch, les représentants de la C.S.I.M.R. donnent leur accord de principe au projet sous trois conditions. La première préconise une limitation du nombre d'élèves admis en seconde: vingt-cinq parmi les meilleurs élèves. La deuxième demande que la part réservée à la technologie soit aussi large que possible pour permettre aux élèves de dévier vers la formation de technicien breveté

au cas où ils ne suivraient pas avec succès le cycle d'études entrepris. La troisième prévoit la promotion, l'orientation des élèves diplômés vers la vie active en bureau d'études, vers les cours de techniciens supérieurs brevetés et vers les mathématiques supérieures pour les meilleurs éléments.

Un "rapport sur la rentrée 1963-1964" évoque l'ouverture d'une classe de 1^oT.M. pour la préparation à la partie probatoire du baccalauréat mathématique et technique, faisant suite à la classe de 2^oT.M.; ce qui laisse supposer l'ouverture de cette dernière en 1962-1963. Nous ne retrouvâmes aucun courrier officiel qui confirmerait notre hypothèse. Elle ne peut toutefois que se vérifier si nous considérons l'ouverture de la 1^oT.M. comme conséquence logique du cursus des élèves admis en 2^o; d'autant que la classe de terminale apparaît dans le "compte-rendu de la rentrée 1964-1965".

D'ailleurs, l'année 1962 est marquée par d'intenses relations sur le "projet de création d'une section de baccalauréat technique à l'Ecole des Métiers" du 19 février 1962 et sur une correspondance manuscrite de l'IG M Meunier, au directeur de l'Ecole le 6 mars 1962.

Que nous apprend le projet de 1962? Tout d'abord, la C.S.I.M.R. émet un avis favorable après les réunions du 19 mars 1961 et du 30 janvier 1962. Ensuite: "1) la nécessité de réhausser la qualité du recrutement en quatrième industrielle et surtout en troisième et seconde industrielles en attirant les élèves de qualité vers l'enseignement plus pratique; 2) la nécessité d'attirer vers l'Ecole les bons professeurs et de les y retenir; 3) la nécessité de permettre à l'élite de nos élèves d'obtenir une juste récompense à sa valeur sous forme d'une promotion (accès aux écoles d'ingénieurs et aux brevets de technicien supérieur)".

Ainsi, la section de baccalauréat recruterait au niveau de la classe de 2^o et de 3^o industrielle de l'Ecole pour les meilleurs

élèves. Elle accueillerait vingt-cinq d'entre eux et ne serait pas dédoublée. L'enseignement de la technologie, du dessin industriel, de l'atelier respectera les horaires prévus par les programmes officiels. Dans sa conclusion, le rapport justifie l'ouverture en septembre 1962 parce que la 2^eT accueillerait ainsi la première promotion sortie du cycle d'observation des classes de 6^e et de 5^e conformément aux dispositions de la réforme de l'enseignement. La 1^eT suivrait en 1963-1964 et la T.T. en 1964-1965.

Nous vérifions notre hypothèse par la lecture de ce rapport mais une correspondance officieuse renforce notre opinion. Dans sa lettre manuscrite du 6 mars 1962, l'I.G. M Meunier répond au directeur de l'Ecole sur des questions de principe: prestige de l'Ecole. Il semble peu justifié de prétendre réhausser le niveau par cette création et d'attirer de bons professeurs surtout en "période de pénurie". Ce sont des arguments à "usage interne" (1). Pour les mêmes raisons de pénurie de professeurs, il prévoit trente-cinq et non vingt-cinq élèves pour la seule seconde T. Fait plus intéressant, il nous apprend que la commission de la carte scolaire a déjà siégé sans évoquer la demande de création puisqu'elle n'avait pas été saisie. L'I.G. pense qu'il faut "solliciter" l'ouverture en 1962 par la voie hiérarchique, à condition que les instances universitaires locales et régionales soient disposées à retenir l'urgence et à émettre un avis favorable. Dans une lettre du 16 mars 1962, l'I.G. Durrande pense: *"je ne peux que me féliciter de voir enfin la Chambre Syndicale revenir sur son opposition systématique en acceptant aujourd'hui ce qu'elle refusait hier!! Il faudra donc reprendre la question d'une manière plus difficile aujourd'hui, alors qu'il y a trois ans nous avions la solution entre nos mains. Vous pouvez compter sur mon aide pour vous appuyer dans la réalisation de ce projet dont j'ai été un des premiers formateurs. Je fais toute confiance à votre établissement et cette création est une nécessité vitale pour lui, aussi bien sur le cadre des maîtres que sur celui des élèves"*.

(1) entre guillemets dans le texte manuscrit

1.4.2. La seconde T.I.

La seule pièce officielle émane de la C.S.I.M.R. le 12 mars 1962, au directeur de l'Ecole, laquelle confirme l'approbation du principe de la création compte-tenu des conditions posées en février. Ces classes délivrent un enseignement professionnel spécialisé. Les élèves admis en 2° T.I. poursuivent une formation de technicien breveté en modelage, en fonderie; et de B.E.I. en ajusteur monteur en bronze orfèvrerie. Pour ce dernier, le conseil de perfectionnement du 28 juin 1965 prend connaissance d'un rapport du directeur demandant au ministre, la création du B.T. de bronzier-orfèvre. Le lecteur se reportera à notre étude sur l'évolution de la spécialité (1).

Déjà en 1957 M Dornic précisait les objectifs de la préparation au brevet de technicien en deux ans parce que le B.E.I.: *"constitue un excellent tremplin"*. Le B.E.I. remportait déjà un vif succès auprès des employeurs tels que S.I.G.M.A. (Société Industrielle Générale de Mécanique Appliquée), Berliet, C.G.E.E. (Compagnie Générale des Entreprises Electriques), Petercem, Schneider-Westinghouse, S.N.A.V. (Société Nouvelle des Ateliers de Vénissieux), écrivait-il. D'ailleurs, ils distinguent les titulaires du C.A.P. et du B.E.I. et incitaient les premiers à se perfectionner en cours de promotion du travail par la préparation au B.P. Et si vingt-trois élèves souhaitent poursuivre cette année leurs études après le B.E.I. en s'inscrivant à l'E.N.P. La Martinière: *"pourquoi dans ces conditions ne pas faire la préparation sur place? On connaît les besoins en techniciens: de grandes voix autorisées dans les milieux industriels, universitaires, dans la presse et dans les revues, à la radio, ont ces derniers temps, suffisamment attiré l'attention du public sur le manque de techniciens pour que je n'aie pas besoin d'enfoncer des portes ouvertes."* (2) D'autant plus que La Martinière ne peut pas assurer à elle seule la formation et que l'I.N.S.A. créé nouvellement ne rendra pas

(1) cf notre étude pp 116 à 130 et 146 à 150

(2) rapport p 2

inutile la formation de techniciens à l'E.M.I.M. Pour conclure son rapport, M Dornic estime que: "*les conditions pour l'ouverture de sections de techniciens à l'Ecole des Métiers me semblent réunies: cette ouverture répond à une nécessité économique et va dans le sens des décisions exprimées par un nombre toujours croissant d'élèves qui veulent s'instruire. Nous n'avons pas le droit de les décevoir.*" (p4)

Ainsi en 1957, le directeur prévoit la mise en place d'un brevet de technicien exigeant deux années d'études après le B.E.I. pour les sections de fabrication mécanique, de bureau d'études mécaniques, de plan technico-commercial, de construction métallique (métaux en feuille et construction soudée), d'électrotechnique. En 1964, toutes les spécialités sont organisées suivant la scolarité des sections de technique industrielle.

2. L'EXAMEN D'ENTREE: GARANTIE DE LA QUALITE DU RECRUTEMENT ?

Dans les discours de rentrée scolaire, dans les correspondances officielles pour demander la création de sections, de diplômes nouveaux et plus élevés dans le cursus que ceux préparés à l'Ecole; la direction et les représentants de l'Ecole prétendent agir ainsi pour défendre la réputation de l'E.M.I.M., pour relever le niveau. De telles intentions méritoires parce qu'elles tendent à diversifier les préparations, les spécialités offertes par l'Ecole aux jeunes scolarisés issus des classes de 4° avant que n'existassent les classes de 6° et de 2° industrielle, et au centre pour les élèves issus des classes primaires posent problème. Faut-il admettre que la défense du niveau des élèves mesuré, semble-t-il, par les réussites aux examens, conçues comme des succès et non comme la sanction logique du travail accompli, passe par une sélection efficace à l'entrée au C.A. , à l'Ecole?

2.1. Pourquoi sélectionner?

De nombreux rapports insistent sur l'importance de la sélection à l'entrée d'une classe pour assurer un résultat positif en fin de scolarité. Souvenons-nous des raisons présentées par le directeur pour obtenir l'ouverture d'une classe de 6°.

Il existe une classe de 4° à l'Ecole pour préparer les jeunes au B.E.I. Aussi faut-il intégrer l'ensemble du cursus scolaire à l'Ecole pour récupérer ou pour éviter de perdre les éléments jugés les plus doués, qui assureront à l'Ecole et à ses maîtres, un taux de réussite élevé à l'examen.

En accueillant dès la classe de 6°M de jeunes élèves, l'Ecole leur donne la chance inouïe, serions-nous tenté d'écrire, d'entreprendre un cycle long d'études. Si par malchance, pour l'intéressé, les résultats n'apparaissent pas probants, là encore, il détient une chance supplémentaire de rester à l'E.M.I.M. pour aboutir au C.A. par une procédure interne d'orientation. Il ne perdra pas de chance d'obtenir une F.P., en changeant simplement de niveau de qualification.

2.2. Comment sélectionner ?

Si l'examen d'accès à l'E.M.I.M. voit de nombreux candidats, cinq à six cents prétend un compte-rendu de 1963, nous ignorons le nombre de postulants en 1946. Par contre, au cours d'une causerie le directeur, en juillet 1946, nous expose la finalité de l'Ecole et les conditions d'accès. Pour entrer à l'E.M.I.M., il faut subir :

"1° une épreuve de dictée suivie de questions relatives à l'intelligence du texte et à la connaissance de la langue. Durée : 1 heure.

"2° une rédaction qui peut être, soit une composition portant sur un sujet simple mettant en jeu les facultés d'observation ou d'imagination des candidats, soit un compte-rendu d'un texte lu à haute voix devant les candidats. Ce texte répondra aux conditions définies ci-dessous :

durée : 1 heure, non compté le temps de la lecture du sujet ou de la lecture du texte.

"3° un problème d'arithmétique pratique avec solution raisonnée et portant avant tout sur le système métrique ; Durée : trente minutes (non compris le temps de la dictée du sujet)

"4° une épreuve de dessin géométrique qui peut être accompagné d'un travail manuel simple (de préférence cartonnage)."

2.3. Qui sélectionner ?

Accèdent à l'Ecole après succès à l'examen d'entrée, les élèves âgés de treize ans révolus au 31 décembre 1946; si le nombre de candidats est supérieur au nombre de places disponibles les mieux classés sont retenus dans l'ordre décroissant. Ainsi, les élèves issus de 4° poursuivront un cycle avec préparation au C.A.P. en fin de troisième année et la préparation au B.E.I. pour les meilleurs en quatre ans.

Mais les élèves qui n'atteignent pas le niveau suffisant pour satisfaire l'entrée à l'Ecole des Métiers disposent d'une solution de recours. En effet, le directeur suggère à ceux-ci de postuler à l'atelier-école. Une première année de quinze heures de cours et autant d'atelier leur permet de connaître les diverses professions et aux professeurs de déceler les aptitudes des jeunes. Cette année consiste à orienter en cours de préapprentissage. Les élèves passent alors le certificat d'enseignement professionnel, concourent aux sections normales ou accèdent à la deuxième année avec quinze heures d'enseignement général et vingt-cinq heures d'atelier, pour terminer leur apprentissage dans l'industrie.

Le directeur de l'E.M.I.M. décrit parfaitement la procédure d'orientation, plus exactement d'accès à l'E.T. et à l'E.M.I.M. : un examen d'entrée. Nous récusons toutefois ce terme. Comme il l'affirme lui-même, les candidats affluent en nombre souvent supérieur au nombre de places disponibles; aussi suggère-t-il l'orientation vers le préapprentissage; même s'il ne tient pas compte des motivations profondes de l'intéressé. Il ne s'agit pas réellement d'examen mais de concours. En effet, les élèves qui obtiennent une moyenne générale supérieure à dix sur vingt n'entreront pas tous à l'Ecole puisque les mieux classés auront priorité. En 1949, le dernier admis avait 11.53 de moyenne générale. Le nombre restreint de places accroît le niveau de réussite à l'examen d'entrée.

2.4. Illusion de la Sélection par l'Examen

Conçu comme un examen de culture générale, il permet l'accès à des études techniques selon une procédure de concours de recrutement. De ce fait, le caractère sélectif de l'accès à l'E.T. se renforce dès que les candidats deviennent plus nombreux à opter pour une formation professionnelle. Une compétition s'instaure entre eux pour détenir le plus de chances d'entrer à l'E.M.I.M. La sélection revêt un caractère illusoire malgré tout, par la nature même des épreuves. Ledit examen d'entrée proposé à des élèves issus de quatrième ou de classes primaires comprend des épreuves qui prennent en compte des notions de connaissances inculquées par l'enseignement général. Elles prétendent retenir les élèves aptes à suivre un E.T. à partir de l'observation des résultats à un exercice de cartonnage ou de dessin géométrique. Comment recenser les éventuelles capacités à résoudre des tâches manuelles, à supporter des cours pratiques qui mobilisent la moitié ou les deux tiers de l'emploi du temps (en 1927, l'enseignement pratique occupait quarante et une heures sur les quarante huit heures hebdomadaires) lorsque les épreuves évacuent complètement les notions professionnelles parce qu'elles échappent au réseau des connaissances à dispenser en cycle primaire ou secondaire général?

L'orientation vers l'E.T. à partir des fiches de renseignements rédigées par les directeurs d'écoles primaires au début de l'O.S.P., les tests psychotechniques proposés par les C.O.S.P., l'examen d'entrée imposé par l'Ecole à partir de critères extérieurs à l'E.T. n'apportent pas satisfaction, pensons-nous, s'il s'agit de déceler les candidats les plus aptes à poursuivre une formation professionnelle. Mais elle sauvegarde le minimum culturel de l'E.T. puisque les épreuves de sélection s'appuient sur les connaissances générales et parce que l'E.T. maintient ce minimum dans les programmes d'enseignement.

2.5. Des Cas de Dispense d'Examen

Si l'examen d'entrée; gardons ce terme pour ne pas reprendre notre discours précédent sur la notion de concours; revêt un caractère sélectif, "méritocratique", il reconnaît implicitement les différences de niveaux de connaissances, de capacités des jeunes élèves à un moment donné de leur scolarité. Il se pose cependant en système de sélection efficace puisqu'il tend à confier une chance de réussite aux candidats munis des meilleures dispositions culturelles au détriment de notions faussées de sélection. Il ne prétend nullement démocratiser l'enseignement fût-il technique en ouvrant ses portes à tous les postulants. Si les dirigeants de l'Ecole admettent l'efficacité de l'examen d'entrée comme moyen de sélection, que penser des cas d'élèves admis sans examen? Certes peu fréquents sur l'ensemble des jeunes admis à l'E.M.I.M., les quelques cas rencontrés posent la question de la pseudo-égalité des chances lorsque des facteurs subjectifs interviennent. C'est ainsi que deux élèves accédèrent à l'E.M.I.M. sur recommandation d'un I.G. Nous ne saurions condamner de telles pratiques lorsque des personnes investies de mission ministérielle pèsent de leurs efforts pour le développement d'une école et lorsque ces pratiques représentent une infime proportion de cas connus. Nous pouvons quand même nous interroger sur le principe d'une intervention en faveur d'un élève parce que le père dispose de relations utiles et utilisables.

Ces cas ne mettent pas en péril le fonctionnement de l'institution, le principe de la sélection, mais ils tendent à discréditer la moralité et l'efficacité supposées de celle-ci.

Si nous critiquons a posteriori ces notions de sélection par examen, quel type de fonctionnement pourrions-nous proposer? Il s'avère que le système évolue puisque les commissions d'affectation remplacent depuis plusieurs années l'examen

d'entrée, réservé aux seuls élèves d'établissements privés hors contrat avec l'E.N. ou aux élèves soumis à l'examen par le conseil de classe qui marque son opposition aux vœux d'orientation de l'intéressé.

3. LA COMMISSION D'AFFECTATION: DEMOCRATISATION DU CHOIX ?

3.1. La Commission d'Affectation: Procédure de Remplacement.

En 1966, une notice explicative sur le fonctionnement de l'E.M.I.M. nous indique les procédures d'accès en quatrième d'accueil pour les élèves âgés de quatorze ans et venant de l'enseignement primaire après inscription par l'intermédiaire du directeur de l'école d'origine, et en seconde technique pour les élèves des classes de troisième, âgés de moins de dix-sept ans dans l'année d'admission, sur titre après reconnaissance de l'aptitude à suivre l'enseignement long par les conseils académiques d'orientation et sur examen pour les candidats non admis sur titre et pour les élèves de l'enseignement privé. Là encore, l'examen comprend une composition française (coef.4) une épreuve de mathématiques (coef.4), un exercice de langue vivante: version et questions (coef.2), une épreuve orale d'Histoire et Géographie (coef.2). Deux types de sélection s'utilisent simultanément, mais l'ancien de manière exceptionnelle. L'accès sur titre signifie que le dossier scolaire de l'élève, particulièrement les résultats en classe de troisième pour l'accès en seconde, présente un intérêt capital pour l'orientation de l'élève. Le dossier le meilleur sera retenu puisque nous nous heurtons, là encore, au nombre de places offertes.

La suppression de l'examen d'entrée qui censure un niveau de connaissances intégrées ou non au même titre que l'examen pour l'obtention d'un diplôme et l'instauration du système de recrutement à partir du dossier scolaire aboutissent au même résultat: un degré aussi élevé d'exigence dans la sélection.

Dans les formes, il faut un certain nombre d'élèves, que ce soient les meilleurs après examen ou après le cycle d'études. Cette procédure substitutive élimine la notion d'angoisse face à l'examen, éprouvée par des candidats émotifs; elle tient compte d'une manière plus équitable de la régularité dans l'acquisition du savoir. Sur le fond, il faut un certain nombre d'élèves, autant que ce soient les élèves détenteurs d'un maximum de savoir. Nous nous heurtons toujours au quota des places disponibles. Rien ne change dans les mécanismes de l'orientation.

3.2. Spécialités Proposées et Vœux des Intéressés.

Depuis quelques années, des commissions d'affectation par spécialité se réunissent à l'I.A. Elles comprennent, sous l'autorité de l'I.A., de l'I.A. chargé de l'O.S.P., des chefs d'établissement et/ou leurs adjoints, des enseignants de L.T., L.E.P. Selon un rituel établi, les dossiers répartis en tas, en fonction du premier vœu jusqu'au troisième d'après les places disponibles dans les établissements d'accueil demandés par les élèves. Les membres de la commission examinent les dossiers pré-classés par les services académiques de l'O.S.P. Ils peuvent éventuellement modifier le classement mais trouveront le nombre de dossiers correspondant au nombre de places. Inutile de préciser que les vœux d'orientation en fin de troisième se portent essentiellement sur les lycées d'enseignement général de surcroît, plutôt que sur les L.E.P. Les élèves choisissent d'abord une seconde technique avant le B.E.P. Quant au choix de la spécialité de B.E.P., les demandes d'orientation en électronique dépassent largement celles en électricité; celles de mécanique automobile surpassent celles de mécanique générale. Le prestige d'une profession, la méconnaissance des contraintes de certaines activités comparées à leur image sociale, guident souvent les choix des élèves vers des formations pour lesquelles ils ne possèdent souvent que peu de qualités. L'orientation se fait

donc par la négative: parce qu'il ne reste plus de place, parce que les places sont attribuées aux élèves qui présentent un excellent dossier.

Les vœux des élèves expriment des motivations qui ne s'appuient pas nécessairement sur une connaissance même succincte du métier, de ses inconvénients, alors que les avantages présumés mobilisent l'attention et justifient le choix: électronique avec des notes faibles en mathématiques et en sciences physiques; restauration alors que l'horaire de travail élevé prive de loisirs, Les services d'orientation, dans le cas de la formation en apprentissage procèdent à un examen psychotechnique qui contrarie rarement les vœux émis par les intéressés. Souvent, ils interviennent en dernier ou presque, avant la signature du contrat à l'inspection du travail. Dans l'E.T., il suffit de présenter un certificat médical "d'aptitude à l'enseignement technique". Le médecin scolaire, lorsqu'il examine en cours d'année l'élève, revient exceptionnellement sur l'avis d'un de ses confrères du privé.

Pour l'orientation dans les établissements publics techniques, les services d'orientation de l'I.A., dirigés par un I.A. chargé d'O.S.P. et par des personnels de bureau démunis du diplôme de C.O.S.P. appliquent un "profil type" de la profession. Lors d'un stage à l'I.A. du Rhône, en 1977, un séjour dans le service de l'inspecteur, M Monflier, et dirigé par M Mongereau, nous prîmes connaissance des procédures d'orientation. Pour chaque type d'études souhaitées par le candidat, une grille qui retrace les résultats supposés satisfaisants, espérés, pour entreprendre la formation, dans les diverses disciplines notamment mathématiques, lettres, sciences, technologie du niveau du premier cycle, est appliquée sur le graphique des résultats obtenus par l'élève. Quand l'écart s'avère trop important en-dessous et sur l'ensemble de la grille, le premier vœu est rejeté. Le personnel examine le second puis le troisième s'il le faut.

La sélection, de cette façon, ne retient pas les meilleurs dossiers au détriment des moins performants comme nous pourrions le croire. En effet, pour favoriser l'accès à tous à l'enseignement y compris professionnel, les dossiers retenus témoignent de la diversité des niveaux de réussite. Au cours de plusieurs années, nous constatâmes la répartition hétérogène avec une proportion de "bons" dossiers, de dossiers "moyens" acceptant des dossiers "insuffisants" dans les spécialités en places abondantes. Pour méritoire que paraisse l'intention d'accorder l'entrée dans l'E.T. à des élèves en situation d'échec scolaire, dans une filière d'enseignement, les possibilités de récupération de l'intéressé par l'école et par lui-même demeurent réduites. Elle nie le handicap de départ. L'E.T. lui-même prône une théorisation du savoir et c'est déjà ce savoir intellectualisé qui échappait au jeune et qui le conduisait dans "l'instance de relégation" de l'E.T. Les vœux d'affectation pour la formation à un métier représentent un élément dérisoire quand ils se heurtent au nombre de places offertes par les établissements de l'académie, au nombre de candidats qui postulent, à l'hétérogénéité des dossiers en compétition, au profil souhaité pour entreprendre des études spécialisées.

Là encore, nous ne critiquons pas systématiquement un effort de sélection qui cherche à ouvrir l'enseignement à tous, aux jeunes en échec scolaire dans la structure traditionnelle; mais il ne considère pas les motivations plus ou moins profondes de l'intéressé et il prétexte toujours la capacité d'accueil restreinte pour satisfaire prioritairement les affectations.

3.3. Spécialités et Résultats Scolaires en Cycle d'Observation et d'Orientation.

Lorsque les chefs d'établissement, les professeurs délégués à la commission d'affectation examinent les dossiers, ils effectuent un travail superflu. Les paquets de dossiers déjà ficelés ne souffrent guère une quelconque modification. Les services académiques d'O.S.P.

les étudièrent attentivement avec les grilles de `profil-typè` et attribuèrent un rang de classement en fonction de la concordance ou non des résultats observés aux critères pré-établis. Un dossier placé dans un paquet ne peut pas se trouver dans un autre. Par contre, lorsque des changements interviennent, de rares fois, c'est pour rapprocher un élève du secteur de recrutement. Un élève affecté à l'E.M.I.M. le doit-il à la satisfaction du premier vœu ? Non et nous pûmes le vérifier au moment des inscriptions d'élèves. C'est ainsi que, en début ou en fin d'année scolaire, par arrangement entre responsables d'établissement, des élèves parvinrent à intégrer une section de cuisine ou de dessin alors qu'ils admettaient la mécanique générale en troisième vœu. La négation d'éventuelles motivations de l'intéressé pèse peu face à la marche de la machine administrative et de ses rouages dépersonnalisés, déshumanisés en ce sens qu'ils excluent toute réflexion sur les éléments du dossier. Le seul critère apprécié relève des résultats obtenus et des places disponibles. Plus les résultats traduiront l'adaptation efficace aux exigences de l'enseignement, validées par une note observée dans chaque discipline, plus l'intéressé détiendra de chances d'accès à la formation espérée. L'inverse se vérifie encore plus souvent. Or la sélection pour ces derniers éléments pose une question fondamentale: celle de la scolarité obligatoire. Que faire d'un élève soumis à la poursuite des études jusqu'à seize ans, alors que, à l'issue de 5° ou de 4°, il n'a que treize ou quatorze, voire quinze ans?

I.V. L'ORIENTATION VERS LE TECHNIQUE.

1. LA FONDERIE: UN EXEMPLE D'ORIENTATION VERS L'E.M.I.M.

Pour illustrer nos propos sur le caractère sélectif et aléatoire de l'O.S.P., nous appuierons notre réflexion sur l'analyse d'une pratique en commission d'affectation à laquelle il nous fut demandé de participer pour représenter l'Ecole et

et le proviseur. Comme convenu, les dossiers d'élèves affectés à l'Ecole en B.Tn, en B.E.P., en C.A.P. fonderie se trouvaient déposés sur une table. La consigne donnée par le chef d'établissement visait à ne prendre que les dossiers acceptables sans pour autant tarir le recrutement. Douze dossiers de seconde pour la préparation du B.Tn modelleur ou fondeur, huit dossiers de B.E.P. et quatre dossiers de C.A.P. en fonderie se proposaient à notre examen. Première remarque, pour la majorité d'entre eux, ils répondaient au troisième vœu ou induisaient un vœu non formulé, plus clairement: une orientation imposée. L'O.S.P. peut se contenter dans l'ensemble de résultats satisfaisants sur son fonctionnement puisqu'elle apporte quand même une réponse à la demande d'orientation de l'élève en troisième position, à défaut des deux précédentes. Deuxième remarque, les dossiers soumis à l'orientation en fonderie couvrent à peine cinquante pour cent environ des places disponibles; de l'ordre de la vingtaine. La fonderie intéresse peu les élèves parce qu'ils ignorent totalement les tâches demandées ou parce qu'ils les connaissent trop bien ou, du moins, ressentent-ils la "hiérarchisation" socio-professionnelle dans la valeur matérielle du travail qu'elle implique: exécution, atelier surchauffé et nauséabond à cause des fours... Troisième remarque, les dossiers reflètent un niveau scolaire médiocre: notes faibles dans les diverses disciplines comprises entre deux et onze pour le maximum; expectatif: annotations laissant croire à des capacités que l'élève pourrait développer s'il se donnait la peine de...

Fort de la consigne reçue avant notre départ, il nous fut impossible d'accepter deux dossiers d'élèves proposés en C.A.P., avec une moyenne générale comprise entre deux et quatre. Toutefois les annotations permettaient d'espérer de maigres résultats si l'envie de travailler venait. Nous remîmes ces deux dossiers à l'I.A. chargé des opérations d'affectation, M Monflier, qui

argumenta fort judicieusement pour défendre les deux postulants, en insistant sur les éventuelles aptitudes qui permettraient de mieux faire à condition que l'élève s'anime de bonne volonté, de courage, de persévérance. Comment résister à des arguments aussi généreux qui interprètent des appréciations prospectives, hypothétiques, alors que les résultats affichés traduisent une inadéquation avec les attentes? Ne pouvant pas céder face à ce type de considérations, nous prétendions refuser les dossiers litigieux. Il nous fut alors répliqué sur un ton péremptoire que, de toute manière, il fallait accepter ces élèves parce qu'ils avaient moins de seize ans et parce qu'ils ne pouvaient pas entrer dans une autre section.

Une telle répartition appelle une double remarque. D'abord, elle témoigne d'un certain mépris pour la formation de fondeur au moins pour le niveau de qualification élémentaire en C.A.P. Ensuite, elle nous questionne sur les intentions d'O.S.P. conçues par un responsable académique, de haut niveau. Quel crédit pouvons-nous accorder à la procédure d'orientation lorsqu'elle se retranche derrière la scolarité obligatoire et l'absence d'autre solution? La situation particulière à la fonderie que nous venons d'évoquer se répète chaque année scolaire. Quand de nombreux candidats n'obtiennent pas d'affectation en juin, ils harcèlent l'I.A. chargée de l'O.S.P. pour placer leur enfant. On pense alors à la fonderie de l'E.M.I.M. La solution de repli permet de satisfaire les familles, de remplir des sections qui resteraient pratiquement inexistantes sans cela, d'assurer un poste à des enseignants, avec un minimum d'élèves décent pour que les services académiques ne ferment pas la section malgré le soutien du Syndicat des Fondateurs de France.

L'orientation ainsi pratiquée permet-elle aux jeunes d'acquérir une petite qualification? Certes, les résultats détenus au C.A.P. incitent à penser que le système scolaire récupère des élèves par ailleurs en situation d'échec réduisant

au placement en fonderie. Mais les conditions d'examen surveillé, corrigé par les professeurs; l'instinct de survie des enseignants pour maintenir leur travail et la spécialité à l'Ecole par des résultats acceptables, masquent la réalité profonde de l'insuccès de l'orientation. De nombreux élèves s'occupent en fonderie sans témoigner de goût. Ce comportement manifesté par les élèves inscrits en C.A.P., à quelques exceptions près, n'existe pas chez les élèves de B.E.P. et de seconde, peut-être parce que l'échec scolaire invoqué n'apparaît pas aussi clairement et parce que le niveau de qualification assure une modeste promotion scolaire et sociale. En L.E.P., les élèves présentés et admis au B.E.P. reçoivent les encouragements de leurs professeurs pour améliorer leur formation initiale. Une procédure interne à l'Ecole facilite l'intégration des élèves en première BTn fonderie conduisant à la préparation du B.T. Là encore, nous imaginons difficilement une sanction négative des études à l'issue de l'examen corrigé par les enseignants de la section. Ne se déjugeraient-ils pas auprès des jeunes et de l'institution en refusant le diplôme alors qu'ils inciterent les candidats à poursuivre leur scolarité? Le clivage entre théorie et pratique et la promotion sociale possible deviennent plus clairs en seconde B.Tn. En effet, comme indiqué, les élèves optent pour la fonderie ou pour le modelage mécanique après l'année d'orientation et d'après les résultats aux stages en atelier dans les deux options. Les résultats en mathématiques, dessin technique, technologie, puis atelier de modelage qui dénotent un travail sérieux guideront les élèves en modelage. En conseil de classe, les professeurs d'atelier de fonderie recevront le "reste". Malgré tout, les élèves qui accèdent au B.Tn peuvent entreprendre un cycle de préparation au B.T.S. à Saint Etienne (42) ou à Voiron (38) pour les établissements les plus proches de l'académie de Lyon..

L'orientation conçue à partir d'éléments faussés au départ, se trouve réhabilitée quelque peu par les perspectives offertes aux élèves au sein de la section fonderie de l'E.M.I.M., en particulier et grâce aux procédures internes ou entre chefs d'établissement au coup par coup pour mieux répondre aux attentes du jeune. Elles cernent mieux la motivation en plaçant le jeune en situation d'influer sur son avenir par le travail qu'il réalisera sans tenir compte des résultats antérieurs avec la même importance.

2. L'ORIENTATION CONCUE COMME UN RECOURS A LA SCOLARITE OBLIGATOIRE.

A travers les anecdotes citées précédemment, concernant l'orientation à l'E.M.I.M. en particulier vers la fonderie, nous remarquerons la place juridique accordée à l'âge de l'élève. Si la limite vise à garantir l'accès de l'école à tout un chacun dans des conditions normales, au sens de normes, elle contient un inconvénient difficile à surmonter: l'absence de motivation de l'élève âgé de moins de seize ans et mal à l'aise dans le circuit scolaire traditionnel.

Quand les élèves choisissent une formation pratique en L.E.P., ils étudient encore en classe de cinquième ou de quatrième de collège, à treize ou quatorze ans. Ils terminent leur scolarité de L.E.P. vers seize ou dix-sept ans au plus tôt. La question de la scolarité obligatoire se résoud d'elle-même lorsque nous ne constatons pas de tendance à l'élévation de l'âge normal dans une classe donnée. Par contre, depuis plusieurs années, l'E.M.I.M., pour ne parler que d'elle, accueille une population peu motivée ou aux motivations floues parce que souvent déçues au moment de l'orientation. L'absence de motivation portée aux études pratiques perturbe le fonctionnement du groupe-classe et la progression dans le programme parce que les enseignants ne savent plus comment exciter le goût d'élèves désabusés,

exclus de l'enseignement général à cause de résultats insuffisants. Les élèves vivent très mal la poursuite d'études imposées. Ils attendent leurs seize ans pour abandonner, après une période d'école d'une assiduité irrégulière. Plus souvent, les enseignants guettent l'arrivée de l'âge fatidique pour l'élève afin de prononcer une décision d'exclusion en conseil de classe de fin d'année.

Parfois, la déontologie professionnelle ne permet pas d'admettre l'élève en classe supérieure; aussi faut-il décider le doublement de la première année, en n'ignorant pas l'inefficacité. Comment parvenir à réhausser le niveau d'enseignement, à supposer qu'il se soit amenuisé, comme le prétendent les professeurs? Comment arriver à réhabiliter l'E.T. quand la situation scolaire pèse aussi lourdement sur les jeunes élèves et sur les adultes enseignants?

Quelquefois, la dérogation pour quitter l'école et pour entrer en préapprentissage chez un employeur assure une solution acceptable pour et par l'institution, qui ne rejette pas brutalement le jeune dans la vie active, pour l'enseignant qui perd volontiers et volontairement un frein à la dynamique du groupe-classe, favorable au jeune qui recevra un minimum de connaissances théoriques et un maximum de travaux pratiques à l'école et de vécu avec le maître d'apprentissage.

L'école maintient toujours le jeune en situation de dépendance face au savoir en le renforçant puisque le cycle d'études comprend deux années d'apprentissage au lieu de trois années de L.E.P. mais elle n'exerce pas directement, quotidiennement de censure mal ressentie dans l'établissement scolaire. Ajoutons l'illusion du gain mensuel et nous comprendrons pour quelles raisons les jeunes lassés de l'école préfèrent, à défaut d'autre situation, l'apprentissage.



3. L'ORIENTATION ET LE CONDITIONNEMENT DES MAITRES.

Le choix des études pour l'élève se heurte à de multiples contraintes évoquées ci-dessus: peu de places disponibles, rares sections en électronique, électromécanique, importance des résultats scolaires dans la procédure d'orientation. Elle ne parvient pas à briser l'image de marque peu engageante de l'E.T. dans l'opinion publique. Si elle affecte les jeunes et leur famille, elle tend à marquer un clivage au sein du personnel. Les enseignants du technique venaient de l'industrie, il y a quelques années: ouvriers-instructeurs; et de l'enseignement technique lui-même deux ou trois décades: B.Tn, B.T.S. avec une élévation progressive du niveau de qualification universitaire. Et pour lutter contre les préjugés attachés à l'E.T., les procédures d'affectation du personnel enseignant de qualification professionnelle certaine mais pédagogique et universitaire restreintes ne contribuent pas à établir la parité entre E.T. et E.G., à combler le handicap historique. La multiplicité des grades d'enseignants: P.T., P.T.A., professeur certifié de spécialité ou encore M.A. tous responsables de classes, avec des activités identiques et des responsabilités équivalentes n'éclaircit pas la situation.

"On ne retiendra que les indicateurs les plus objectifs du statut qui est assigné à l'enseignement technique: c'est à lui qu'on réserve les professeurs et les élèves jugés les moins bons. Nombre de chefs d'établissement et de maîtres de C.E.T. ou de L.T. se plaignent que le "technique" soit le "dépotoir" des établissements d'enseignement général; de fait, les écoles techniques constituent des instances de relégation. A cet égard, les C.E.T. représentent un exemple type parce que leur finalité est encore plus marquée que celle des L.T. et qu'ils sont situés encore plus bas dans l'échelle scolaire." (1)

(1) C. GRIGNON: L'Ordre des Choses, p31

Le hiatus réside dans la notion de culture:savante et technique que les anciens O.I. n'intégrèrent pas forcément en raison de leurs origines socio-professionnelles et que la nouvelle génération de professeurs issus du système éducatif secondaire puis supérieur possèdent à des degrés divers.

"Parce que la "culture technique" est socialement parlant une culture inférieure et illégitime, il n'est pas possible que ceux qui l'élaborent et qui la véhiculent ne se réfèrent pas constamment au modèle consacré de la culture légitime et ce, d'autant plus que la plupart d'entre eux occupent dans la hiérarchie scolaire et dans le champ intellectuel, une position marginale et un statut inférieur par rapport aux détenteurs légitimes de la culture consacrée." (1)

4. L'ORIENTATION ET LE CONDITIONNEMENT DE L'ELEVE.

4.1. E.T.: Image de Marque et Réalité Socio-Professionnelle.

L'accès à l'ET.et P. ne découle pas du hasard mais, pensons-nous, d'une suite de déterminismes. L'absence de capacités à résoudre les données, à acquérir les connaissances diffusées par l'E.G. place l'élève en situation d'échec par rapport à l'école qui ne juge pas suffisant le travail fourni par le scolarisé, sans chercher à comprendre et à réduire les causes de l'inadaptation de l'un à l'autre. L'échec scolaire dans l'E.G. conduit l'élève à l'E.T., surtout s'il n'atteint pas l'âge de seize ans pour quitter légalement l'école. L'E.T. spécialise le jeune dans un métier en lui ménageant l'accès à une qualification socio-professionnelle qui dépend des capacités scolaires: C.A.P. pour le moins et B.T. pour le mieux. L'école prédestine plus ou moins rapidement le jeune vers la vie active lorsque le niveau de qualification s'avère élémentaire: cas du C.A.P. Plus le niveau de qualification reste élémentaire, plus il

(1) C. GRIGNON: L'Ordre des Choses, p270

accélère et accentue le processus d'intégration socio-professionnelle alors qu'il la retarde au niveau moyen en facilitant l'accès à des formations supérieures en B.T.S., en I.U.T. C'est l'empreinte du système éducatif technique qui tient indéniablement compte du secteur professionnel pour adapter au mieux les capacités individuelles et les nécessités socio-économiques et professionnelles: "*l'enseignement technique ne se définit pas à partir d'une conception à priori de l'éducation mais en fonction de débouchés précis, et il prétend insérer ses élèves dans un processus économique. Imparfait sans doute, cette volonté d'adaptation fonde la spécificité de l'enseignement technique.*" (1)

Une vision idéaliste de l'E.T. qui prendrait en compte les aptitudes ou qui tiendrait plutôt compte des inaptitudes des jeunes à une forme précise d'enseignement nous amène à souscrire aux propos de O. Gréard: "*il existe trois objections de principe et une objection de fait [contre les écoles d'apprentissage]. Les objections de principe s'attachent à affirmer que l'apprentissage ne peut être fait en dehors de l'atelier, que, de toute manière, nombreux sont les métiers qui ne se prêtent pas à un apprentissage et que, même si l'on pouvait faire l'apprentissage en école et si tous les métiers donnaient matière à apprentissage, il faudrait précisément soit une variété infinie d'écoles pour répondre aux besoins des divers métiers, soit des écoles monstrueuses où l'on enseignerait en même temps des dizaines de professions. Le maintien en école de jeunes gens en passe de devenir des adultes ne serait pas d'ailleurs sans nuire à une saine intégration sociale qui suppose l'affrontement et la lutte dès l'adolescence. Quant à l'objection de fait, c'est celle du choix des règlements administratifs et de la tutelle, toute solution aggravant soit la charge des municipalités soit la tendance des intérêts privés à ne rechercher que les bénéfices à maintenir les apprentis dans une étroite spécialisation.*"

(1) A. PROST: L'Enseignement en France, 1800-1967, p299

(2) O. GREARD, cité par Y. LEGOUX in l'Ecole Diderot, p62

La véritable école qui se donnerait les moyens de former la société de demain se doit d'éviter la colère, le désintérêt des élèves... et des enseignants par voie de conséquence. Une orientation efficace doit permettre à l'individu d'intégrer ses capacités, de connaître son potentiel et d'expérimenter le vécu professionnel par la pratique variée au cours de stages diversifiés. Le sujet réaliserait pragmatiquement ses centres d'intérêts et leur contraire et accepterait plus volontiers de choisir sa propre formation. Or, la politique scolaire ne prévoit pas d'expérimentation possible parce que l'E.T. coûte cher, parce que les sections disposent d'un contingent limité de places, parce que chaque niveau correspond à un âge. On n'entre pas facilement en première année de L.E.P. après quinze ans, les dispositions réglementaires l'excluent.

4.2. E.T. et Choix Professionnel de l'Elève.

Lorsque nous parlions de motivations des jeunes pour un type d'études qui facilitera leur accès à une profession socialement élevée, nous entendions par là, un désir. La part de l'imaginaire dans le choix du métier par l'image prestigieuse qu'il renvoie dans les mentalités s'affaïsse brutalement lorsque les décisions d'affectation dans un établissement interviennent. Notre examen des fiches d'élèves observés entre 1951 et 1956 (1) permet de recenser les intentions des jeunes ou de leur famille et de les mettre en relation avec les spécialités présentes à l'E.M.I.M. Le choix du métier abordant la mécanique générale: ajusteur, tourneur, fraiseur et divers mécanique atteint entre 20% et 30% des vœux exprimés. Nous notons une discordance réduite entre le choix et l'affectation. Il faut admettre que les vœux exprimés émanent essentiellement d'enfants originaires de catégories moyennes et défavorisées: O.P., O.Q. Les enfants choisissent plutôt le métier du père ou semblable à celui-ci.

"L'ambition socio-professionnelle est liée à la profession du père et au niveau de culture." (2)

(1) tableau annexe p 372

(2) S. HONORE: Adaptation Scolaire et Classes Sociales

Nous écartons la prothèse dentaire: l'affectation répond toujours au choix. Il existe une forte corrélation entre le choix de la chaudronnerie dans les années 1950-1960 et la réalité observée. Nous pensons que les mécanismes d'information et d'orientation vers une profession qui exprimait son besoin en main d'œuvre remplirent leur office: celui d'attirer les jeunes vers le métier. Pour connaître les raisons de l'impact du métier sur les jeunes, reportons-nous à notre étude (1).

Par contre, l'opposition entre choix de l'intéressé et réalité de l'orientation devient évidente pour les spécialités relatives à l'électronique, l'électricité, la radio-électricité. Elle s'exprime à travers les chiffres présentés. Les demandeurs comblent largement les places disponibles. Aussi les autres se reportent-ils sur la mécanique générale. Pour ce qui concerne la fonderie, l'opposition devient inverse, par l'absence de chiffres. Nous relevons peu d'intentions pour ces métiers mais il se trouvait quand même un nombre supérieur d'élèves présents en C.A.P., en B.E.I. puis en B.Tn, nombre moyen rarement inférieur à la vingtaine pour chaque niveau de qualification. Les élèves accèdent donc à la fonderie non pas à la suite d'une volonté réellement manifestée, d'une motivation consciente, mais d'une manière négative, à la place d'autre possibilité d'affectation.

Enfin, les carrières prestigieuses relatives à l'aviation, au métier d'ingénieur, témoignent d'intentions que nous qualifions d'irréalistes. Les élèves qui émirent ces vœux arrivaient en C.A.P. dans une voie de formation qui rend difficile l'accès à des qualifications supérieures de niveaux I, II et III selon Géminard.

Comment l'orientation peut-elle ne pas évacuer la réalité des résultats scolaires, expression des capacités (ou du contraire) quand il s'agit de proposer au jeune, un métier qui coïncide avec ses goûts, ses aptitudes et les exigences de l'école?

(1) cf notre étude pp 105 à 110

Conclusion

L'orientation scolaire et professionnelle s'efforce d'atteindre ses objectifs, dont celui qu'indique la recommandation n°87 publiée lors de la 32^e conférence internationale du travail: "*l'orientation professionnelle signifie l'aide apportée à un individu en vue de résoudre les problèmes relatifs au choix d'une profession ou à l'avancement professionnel compte tenu des caractéristiques de l'intéressé et de la relation entre celles-ci et les possibilités sur le marché de l'emploi.*" (1)

L'individu représente peu de choses comparé à tous ces enjeux entre orientation scolaire et professionnelle et école, entre orientation scolaire et professionnelle et milieux professionnels, entre milieux professionnels et école qui cherchent à vivre en interaction sans opposition, en affirmant sa spécificité sans réduire l'autre institution. Les difficultés ne proviendraient-elles pas du déterminisme entre individu et E.T.? Quel élève entreprend des études techniques au lieu d'études générales souvent souhaitées et pourquoi le choix se restreint-il quand les handicaps individuels s'accumulent sur le même sujet?

(1) "textes fondamentaux " Recueil des Lois et Règlements de l'E.N. ,volumes 500-3, 504-0, 1971, n°10

CHAPITRE SIX

SCOLARISATION ET CLASSES SOCIALES.

De nombreux auteurs se penchèrent sur l'E.T. pour essayer d'analyser les raisons du malaise qu'il provoque par rapport à l'E.G. et par rapport à la perception extérieure dans les familles, chez les élèves. D'autres étudièrent les classes sociales, les causes du conditionnement et les conséquences. Nous pensons lier E.T. et classes sociales parce que les enfants issus de milieux dits défavorisés ou favorisés, culturellement par voie de conséquence, après les conditions matérielles d'existence, se "reproduisent" selon des mécanismes identiques au cours du temps et au sein de l'institution scolaire et de ses divisions. L'attention que nous porterons sur la population d'élèves admis à l'E.M.I.M. entre 1923 et 1978 facilitera la justification de notre point de vue. En vérité, lorsque nous parlons de reproduction, nous voulons, plus exactement, vérifier, à partir de la seule prise en compte des études d'un seul des enfants de la famille, l'existence ou non d'une corrélation entre profession du père et études du fils. Nous n'affirmerons pas, de cette manière, une reproduction de classe descendante mais ascendante. Nous ignorons le devenir de l'élève et la situation des autres enfants de la famille. Par "reproduction", nous nous demandons si l'enfant arrive à l'E.T., à l'E.M.I.M. en raison de la profession du père ?

I. LES CATEGORIES SOCIO-PROFESSIONNELLES DES PARENTS D'ELEVES DE L'E.M.I.M. ET CLASSES SOCIALES POUR UNE F.P. ELEMENTAIRE.

1. L.E.P. ET CLASSES SOCIALES POUR UNE F.P. ELEMENTAIRE.

Baudelot et Establet posent le problème de la partition du cycle long et du cycle court de l'E.T. en ces termes: "*le technique est en fait divisé en deux: d'un côté les C.E.T. qui relèvent du réseau primaire pratique, de l'autre le technique long et supérieur qui relève du secondaire supérieur.*" Autrement dit, par les programmes et les contenus qu'ils mettent en avant, l'E.T. court revêt un caractère pratique prédominant et conduit à une qualification élémentaire des types V et VI et l'E.T. long théorise les connaissances, en réservant une part moins importante à l'atelier, au profit des activités techniques théoriques et culturelles générales.

(1) C. BAUDELLOT-R. ESTABLET: L'Ecole Capitaliste en France, pl18

Lorsque notre étude portait sur l'implantation de l'E.M.I.M. dans le quartier, nous vérifiâmes la présence de couches populaires, de masses ouvrières installées sur le septième arrondissement de Lyon, au centre du secteur de recrutement de l'Ecole. Par la suite, le recrutement s'étendit à Vaulx en Velin, à Villeurbanne, à Vénissieux, à Saint-Priest; à population surtout ouvrière. Une causalité entre classe sociale et présence d'établissement dans le tissu urbain devenait indéniable. Les mêmes causes produisent les mêmes effets pour que nous retrouvions des enfants de classes ouvrières au L.E.P.: "*La stratification sociale joue aux dépens des milieux les moins favorisés*". (1)

Sur toutes les périodes illustrées graphiquement en annexe (2), la prédominance des catégories socio-professionnelles inférieures (06-09) des ouvriers et employés qualifiés auxquels nous adjoignons les ouvriers et employés sans qualification (07-10) perce de manière significative sur toutes les autres catégories. Elles dépassent de plus du tiers les catégories moyennes (07-04-05-08) des techniciens, agents de maîtrise, personnel d'encadrement qui arrivent en deuxième position dans l'ordre des fréquences observées. A partir de 1963, la sur-représentation des catégories inférieures reste évidente mais perd en fréquence, pour atteindre ou dépasser le double des catégories moyennes.

Comment expliquer ces tendances? L'Ecole des Métiers, limitée à l'origine à un unique bâtiment restreint, s'agrandit en trois tranches successives boulevard des Tchecoslovaques dans les années 1950-1960 puis encore à l'extérieur avec l'annexe rue Laënnec comprenant trois bâtiments préfabriqués réservés surtout aux prothésistes-dentaires, et avec l'annexe rue Arrachard avec quatre constructions provisoires. Rappelons à ce propos un passage de l'allocation inaugurative du directeur de l'Ecole, pour l'ouverture: "*je suis particulièrement heureux que cette mission dans ce quartier revienne au centre des métiers, que ce soit à lui*

(1) S. HONORE: Adaptation Scolaire et Classes Sociales ,d'après une enquête de Gilly en France et de Berrini en Italie)

(2) cf notre annexe pp 323 à 378

qu'incombe l'honneur de représenter l'enseignement technique, l'apprentissage public dans un district de Lyon où il n'y avait rien de semblable pour les jeunes gens. La partie Sud n'avait pas d'écoles professionnelles ni centre d'apprentissage ni collège technique et pourtant c'est un quartier peuplé et populaire, un quartier industriel et industriel." (1)

M Dornic nous apprend ainsi qu'il s'agit d'une extension du L.E.P. réservé aux formations élémentaires de C.A.P., avec notamment l'installation de l'atelier de menuiserie et de mécanique sur place au milieu des salles banalisées d'E.G. et T. théorique. L'E.M.I.M. accroît considérablement sa population scolaire en recrutant essentiellement dans les quartiers ouvriers du huitième arrondissement. L'importance des C.S.P. inférieures reflète l'ouverture du L.E.P. et témoigne du conditionnement socio-culturel des enfants de milieux défavorisés qui arrivent, par contingence, dans un établissement du réseau primaire pratique (2) Pour justifier le réseau primaire pratique du L.E.P. annexé à l'E.M.I.M. et implanté au sud du 8°, les catégories concernées par les établissements de ce réseau, citons O. Gréard qui décrivait le niveau plus élevé des E.N.P. et leur population: "*Point d'agglomération trop considérable d'adolescents, rien n'étant plus contraire à l'essai de moralisation que nous voudrions tenter... point de rétribution scolaire; l'institution étant destinée aux classes les plus pauvres... point d'exercices prolongés jusqu'à la fatigue du corps ou de l'intelligence, la variété des exercices étant une des conditions indispensables du développement bien équilibré des forces physiques, intellectuelles et morales de l'apprenti. Point d'enseignement scientifique proprement dit, l'enseignement d'une école d'apprentissage devant, pour porter ses fruits, prendre son point de départ non dans les théories mais dans les faits et ne s'appuiera que sur des théories dont on peut montrer les applications matérialisées.*" (3)

(1) allocution de M Dornic

(2) Baudelot et Estabiet, cf note p 197

(3) O. GREARD cité par Y. LEGOUX: Du Compagnon à l'Apprenti, p82



2. LYCEE ET CLASSES SOCIALES POUR UNE FORMATION MOYENNE ET SUPERIEURE.

L' E.M.I.M., établissement hybride, polyvalent qui offre une promotion élémentaire au C.A. devenu L.E.P. et une formation moyenne à l'Ecole des Métiers devenue L.T. accepte des enfants dont les parents exercent des activités socio-professionnelles variées et représentatives des C.S.P. nationales. L'image de l'Ecole traduit une forte densité de C.S.P. que nous appelons inférieures par opposition aux catégories moyennes en nous référant aux niveaux de qualification établis par l'I.N.S.E.E. et analysés par Géminard. A partir de 1963, une modification des rapports sociaux apparait dans nos graphiques. Les catégories moyennes atteignent aisément la moitié des effectifs des catégories inférieures. Il convient d'additionner aux catégories moyennes, les catégories supérieures (01-02) des ingénieurs, cadres supérieurs, pour obtenir une image différente. Si la population du L.E.P. s'accroît considérablement avec l'ouverture des annexes, la population de l'Ecole des Métiers s'élève en proportion. Pourquoi? Les locaux libérés par le C.A. échoient à l'Ecole qui augmente sa capacité d'accueil dans les sections de B.E.I. puis de B.T. et de B.Tn. Les locaux comportent une extension en matériau dur (trois tranches successives de travaux) et en bâtiments préfabriqués: trois. Notre tableau des effectifs (1) éclaire les observations. Ils progressent dans un rapport de un à quatre entre 1947 et 1954, et de un à six entre 1947 et 1970. La poussée des histogrammes (2) traduit l'accroissement considérable des effectifs, conséquence logique de l'extension des locaux, comme nous venons de l'indiquer.

Comment justifier alors la modification du rapport entre C.S.P. moyennes et inférieures, les premières tendant à rejoindre les secondes en réduisant l'écart du simple au double ou à peine? L'Ecole présente des niveaux de qualification moyenne avec possibilité d'entrée dans l'E.T.S. Ils ne s'adressent pas à

(1) cf documents annexés p 301 et p 382

(2) tableau annexé des professions des parents d'élèves p 345

n'importe quel élève puisqu'il faut pour le moins venir de 4° de collège et pour le mieux de 3° pour entrer à l'Ecole en classe de 2°T.I. ou de 2°T.M.L'élévation des qualifications proposées par l'Ecole et souhaitées, exprimées dans les rapports demandant l'ouverture de telles sections de B.T. ,de 2°TM,etc entraine une modification de l'image socio-professionnelle des parents d'élèves. A niveau socio-culturel plus élevé correspond un niveau culturel et un comportement social des enfants qui reflètent la classe du père.Dans nos dénombrements sur les professions des parents, plus de 70% des élèves inscrits à l'E.M.I.M. appartiennent aux milieux culturellement,matériellement,nantis en raison de la profession du père qui assure une position sociale confortable (1). Non seulement nous voyons dans l'élévation des C.S.P. une conséquence de l'extension des capacités d'accueil en locaux (plus de place donc plus d'élèves)mais une modification de la structure pédagogique de l'établissement.L'ouverture de la classe de B.T. de section "E" attire des élèves différents de ceux admis en B.Tn, notamment en B.Tn fonderie.Les enfants de parents qui pratiquent une profession indépendante (médecin,commerçant,industriel, artisan) se retrouvent en nombre plus élevé.Comme nous le prétendions,tant à l'E.M.I.M. qu'à l'école Diderot de Paris,l'école tend elle-même à influencer sur les C.S.P. en proposant aux élèves des filières de formation qui aboutissent plus ou moins à une qualification élevée et en offrant des spécialités qui possèdent un caractère plus ou moins sélectif (micro-mécanique à l'école Diderot,électronique à l'E.M.I.M.).

Conclusion

Tant au L.E.P. qu'au L.T.,l'E.M.I.M.reflète les classes sociales avec toute leur hétérogénéité possible et conduit à perpétuer les catégories par les diplômes délivrés,par les types d'études,par la sélection des élèves pour une formation donnée.L'accès à

(1) cf notre étude,pp 72-77

l'E.T. et P. ne signifie pas nécessairement la réussite scolaire et partant professionnelle. Les cas d'abandon comme nouvel indicateur sur les objectifs de l'E.T. ne manqueront pas d'apporter une contribution intéressante à notre recherche. Dans l'immédiat, au sujet de la répartition des enfants entre L.E.P. et L.T. à partir de l'observation de la C.S.P. des parents confirme notre hypothèse d'adaptation scolaire par le niveau culturel qui découle du climat affectif et culturel familial. Les enfants des classes moyennes arrivent rarement dans les L.E.P. Ils réussissent mieux des études de lycée que les enfants des classes inférieures. Il faut admettre quelques cas seulement d'élèves fils de médecin ou d'industriel entrés au C.A., mais essentiellement avant 1960. L'accès à l'E.T. en général et long en particulier ne procède pas du hasard. Résultant de la C.S.P. des parents, il s'affirme par la réussite. *"L'école ne profite qu'à une minorité de jeunes: ceux des catégories supérieures de la classe ouvrière qui ne réussit pas dans le secondaire, qui réussit assez bien dans les spécialisations exigeant une formation professionnelle poussée."* (1)

Il nous faut admettre que: *"les milieux populaires sont écartés de la culture par les barrières sociales et parce qu'ils la refusent: elle est sans objet pour eux."* (2)

Ce que recherchent avant tout les parents d'élèves des classes inférieures, c'est un minimum de reconnaissance scolaire, professionnelle par le C.A.P.. L'ambition avouée des parents, issus de milieux défavorisés et exerçant un emploi le plus souvent non-qualifié, ne se traduit pas toujours par une volonté de réussite chez l'enfant. Le mécanisme de transfert ne s'accomplit pas. Les enfants des catégories inférieures abandonnent plus souvent les études pratiques en cours de formation, notamment dès l'âge de seize ans, pour pratiquer une activité modeste qui n'exige aucune qualification. Inconsciemment, l'enfant détruit l'ambition des parents, transposée sur lui et reconduit le conditionnement socio-professionnel en raison des handicaps culturels inhérents au milieu originel.

(1) M. LOBROT : Pédagogie Institutionnelle

(2) S. HONORE : Adaptation Scolaire et Classes Sociales

Ne culpabilisons pas la famille, mais posons-nous la question de savoir si l'école remplit sa mission de promotion sociale de l'individu, à supposer que ce soit bien l'objectif primordial visé par l'institution?

I.I. LES FILIERES DES CLASSES D'ADAPTATION: "MERITOCRATIE" SCOLAIRE

PROMOTION INDIVIDUELLE PROFESSIONNELLE, OU ECHAPPATOIRE A LA

REPRODUCTION DE CLASSE ?

"S'ils veulent acquérir une certaine culture, les enfants des classes populaires doivent le faire seuls". (1)

Ainsi pourrions-nous prendre pour exemple cette remarque pour répondre à notre question précédente. Si l'école ne remplit pas sa fonction de manière satisfaisante pour les intéressés; il reste à ces derniers, la possibilité de se prendre en charge pour profiter des possibilités de promotion sociale que l'école met en place, non pas par la "voie royale" mais par le système des passerelles, des filières. Elles existent et nous pouvons nous-même témoigner de leur efficacité puisqu'elles nous permirent d'intégrer le premier cycle de l'enseignement secondaire. en classe de 5° aménagée après une année de classe de fin d'études primaires et de poursuivre, avec les lacunes de départ difficiles à combler, jusqu'à une formation universitaire. Elles existent, et nous pouvons juger leur efficacité non pas en tant que telles mais par les notions de quête culturelle personnelle, de démarche promotionnelle individuelle qu'elles exigent de la part des élèves placés en marge dans les "instances de relégation" de l'école, sans pour autant traduire par cette position une situation d'échec scolaire, tout au plus, de difficulté scolaire.

L'E.M.I.M. dans sa structure traditionnelle admettait parallèlement des structures d'accueil extraordinaires pour récupérer un certain nombre de postulants à une formation ajoutée. Deux voies de promotion fonctionnaient à l'Ecole pour la continuation des

(1) S. HONORE : Adaptation Scolaire et Classes Sociales

études en cycle long pour des élèves issus du cycle technique court les uns de C.A.P. et les autres de B.E.P.

1. DU C.A.P. A LA SECONDE SPECIALE

1.1. Vocation et Fonctionnement d'une Classe de Seconde Spéciale.

Les élèves de première année de C.A.P. quittent l'E.G. secondaire du premier cycle soit en 5° à l'âge approximatif de 14 ans, soit en 4° à 15 ans environ. En aucun cas, ils ne doivent avoir moins de 14 ou plus de 16 ans pour entreprendre des études pratiques à l'Ecole comme dans tous les autres établissements nationaux. Les élèves sont admis au régime d'accident du travail au regard de la sécurité sociale. Ils parviennent à 17,18 ans en classe terminale. Après l'obtention du diplôme, les plus nombreux entrent dans la vie active et quelques rares élèves exclus à un moment donné de leur scolarité, de l'E.G. long, peuvent continuer leurs études dans un cycle long mais technique. L'entrée ne se fait pas directement en classe de seconde technique mais en seconde spéciale "T.S."

Pourquoi "spéciale"? Non pas par les enseignants qui déploient une pédagogie de soutien, active et attentionnée mais par les programmes qui développent considérablement l'E.G. en réduisant l'E.T. déjà maîtrisé. Le déséquilibre entre culture savante et savoir technique se justifie amplement par la formation initiale reçue en L.E.P. L'élève qui réussit en C.A.P. possède à la fois la validation du niveau des connaissances acquises en pratique professionnelle mais encore en E.G. puisque le diplôme, nous le verrons ultérieurement, comprend deux parties qu'il faut satisfaire obligatoirement pour obtenir le C.A.P. En formation pratique, l'enseignement en lettres, en mathématiques reste proche de celui du collège avec une sensible réduction des notions à intégrer. L'apprentissage de la langue étrangère, débuté en classe de sixième, disparaît totalement. Or, le titulaire du C.A.P. candidat à une classe de seconde T.S. devra combler trois ans d'absence de cours de langue vivante. Il lui faudra intégrer des connaissances plus élevées en mathématiques,

physique, dessin technique, parce qu'elles équivalent à celles des programmes de seconde "normale". Avancé sur le plan technique, professionnel, par rapport à son camarade de troisième admis en seconde technique, l'élève de seconde spéciale parvient moins aisément à combler les lacunes d'E.G., les notions de culture au sens plein du terme, culture savante comme nous la définissons, véhiculée par l'E.G.

Il reçoit des cours de soutien avec un horaire dans les disciplines générales, supérieur à celui de 2°T., ce qui alourdit la semaine de travail scolaire à l'école et de travail personnel à la maison.

Avec une pédagogie de soutien et des horaires d'E.G. accrus, l'élève admis en seconde spéciale à l'Ecole participe aux activités d'un groupe-classe limité à vingt-quatre élèves au lieu de trente cinq pour les secondes T.

1.2. Observation d'Echantillon à l'E.M.I.M.

Nous pensons que la seconde "T.S." existe à l'Ecole depuis 1967. Aucun document officiel nous permet de vérifier indubitablement mais nous possédons deux sources sûres, en l'occurrence les fiches d'élèves qui mentionnent la classe malgré une précision relative fréquente et les registres personnels du chef d'établissement qui consignent les résultats trimestriels par classe. Entre 1967 et 1973, deux classes de 2°T.S. reçoivent chacune une moyenne de vingt-cinq élèves si bien que la filière accordera deux cent quatre-vingt possibilités d'admission dans le cycle long menant au diplôme de technicien, à des jeunes possédant celui de niveau O.Q. Entre 1974 et 1978, une seule division accueille une moyenne de vingt-quatre élèves, au total cent vingt possibilités. Mais le système rejette 20% pour le minimum, 45% pour le maximum et 30% à 35% dans l'ensemble, de chaque promotion. Que signifient ces départs vers la vie active si ce n'est l'impossibilité du jeune à répondre aux exigences du contenu de l'enseignement spécial?

Le handicap culturel lié à l'histoire personnelle de l'individu, au milieu familial et à l'accentuation des difficultés au cours du processus de formation à l'école ne peut pas s'estomper malgré les démarches de l'élève. Le taux d'abandon indique le caractère sélectif de la classe pourtant supposée accorder une chance supplémentaire au jeune. A la fois promotionnelle pour celui qui s'efforce d'apprendre puis compétitive en renforçant les difficultés tout en tenant compte du déficit culturel de départ, la classe de seconde spéciale secrète ses propres produits en les conditionnant vers une voie déterminée : le B.T. pour les élèves qui surmontent les obstacles. Dans chacune des promotions, à partir de 1972, aucun élève n'accède à l'orientation en 1° "E" pour la préparation du baccalauréat technique. Quelques-uns, pour les moins performants, reçoivent une maigre consolation en arrivant au B.Tn fondeur. 60% à 80% restent orientés vers les B.Tn mais pas n'importe lesquels : "F.1" et "F.3", avec les deux-tiers en construction mécanique. Pourquoi? Tout d'abord, une hiérarchie tacite s'opère entre les sections "F.2" "F3" et "F.1". La hiérarchie transparait dans le nombre de places : quatorze en "F.2", vingt-huit à quarante deux en "F.3" et soixante à quatre-ving-dix en "F.1". Les résultats scolaires de la classe de 2°T et de 2° T.S. comptent pour beaucoup dans l'orientation en première. Ensuite, l'orientation en électricité ou en mécanique générale dépend encore, pour les élèves de 2°T.S., de la spécialité du C.A.P. Un élève titulaire du C.A.P. de tourneur, fraiseur ou ajusteur, malgré des résultats acceptables en 2°T.S., parachèvera sa formation initiale dans le même domaine. Enfin, les candidats originaires de mécanique générale sont plus nombreux parce que la spécialité dispose de place en grande quantité dans l'académie, comparé à l'électricité.

Arrivé en première, l'élève s'insère dans le circuit normal. Il travaille en concurrence avec des élèves originaires de 3° de collège, possesseurs du B.E.P.C., orientés à l'issue de la 2°T.1. à l'E.M.I.M. L'année de 2°T.S. devra amener l'élève à un niveau voisin du niveau culturel des autres. Mais la classe de 2°T.S., avec sa

pédagogie de soutien ne réduit pas pour autant les handicaps. Pour mesurer ce phénomène, il faut examiner les taux de réussite en B.Tn pour les élèves originaires de cette classe. Portons notre attention sur l'observation d'une promotion, celle de 1978, contenue dans le tableau annexe (1). Sur vingt-quatre élèves admis en seconde T.S., six seulement achèvent leur cycle d'études et trois avec succès, et tous de "F.3". En trois ans, les trois-quarts des élèves quittent l'Ecole. Entre le début et la fin du cycle d'observation de la promotion, 12% changent de catégorie en parvenant au diplôme de technicien qui complète et dépasse l'assimilation d'O.Q. avec le C.A.P. Combien entreprennent ensuite des études de technicien supérieur ? Un, deux, mais avec quelles chances de succès, au sens littéral et statistique du terme ?

2. DU B.E.P. A LA CLASSE DE PREMIERE D'ADAPTATION.

Puisque l'institution scolaire présente aux élèves diverses possibilités de ré-intégration dans le circuit de l'enseignement: de C.P.P.N., C.P.A. vers le C.A.P. au bas du cursus scolaire et sans passer par une classe spéciale; de C.A.P. vers la seconde T.S. en classe protégée pendant un an avant insertion dans le cursus habituel; elle favorise encore la récupération d'élèves de B.E.P. vers un B.T.

Les deux filières prennent en charge des individus issus de l'E.T. court pour l'E.T. long. Cependant, les élèves ne supportent pas le même handicap.

2.1. Type de classe.

L'élève inscrit en B.E.P. prépare un diplôme d'une famille de métier, (quatre options pour l'électricité par exemple) en venant du cycle terminal de collège. Il suivait une formation identique à celle reçue par l'élève admis en seconde technique à l'E.M.I.M. Mais il intègre un B.E.P. et non pas un B.T. probablement en raison de résultats insuffisants pour prétendre réussir une formation technique longue. D'ailleurs, bien des professeurs, en conseil de

(1) cf tableau annexe p 385

classe, suggèrent à la famille de diriger leur enfant vers un B.E.P. pour obtenir quand même un diplôme plutôt que de ne pas terminer des études générales ou techniques. Ce raisonnement se tenait à l'Ecole des Métiers lorsqu'il s'agissait de diriger des élèves de seconde vers les sections de B.E.P., en procédure interne, par arrangement entre chefs d'établissement quand une "ré-orientation" s'imposait, parce que la procédure normale ne prévoit pas de "régression", de redistribution vers un cycle technique court.

En B.E.P., l'élève suit des cours de langue vivante qu'il ne présente pas obligatoirement à l'examen. Il reçoit un enseignement soutenu en lettres, mathématiques, sciences, dessin technique parce que son niveau doit s'améliorer, eu égard à la validation du niveau de connaissances antérieures acquises avec le B.E.P.C. Il ajoutera donc au niveau culturel général qu'il détient, une approche technique validée par le succès aux épreuves pratiques du B.E.P. sans omettre les épreuves générales.

Tout logiquement, l'institution scolaire incite l'élève brillant de deuxième année de B.E.P. à rejoindre l'E.T. long à partir de la classe de première d'adaptation. Pourquoi une classe de première? D'abord, l'élève a pour le moins dix-sept, dix-huit ans, il ne pourrait pas entrer en seconde. Ensuite, il retourne à l'E.G. long après un "léger" détour par l'E.T. court. Son handicap, qui existe, se traduit par des lacunes moins importantes que celles de son camarade de C.A.P. admis en seconde spéciale. Un enseignement de soutien pendant une seule année tendra à réduire l'écart avec l'élève provenant de seconde technique, admis en première technique.

2.2. Quelques Cas à l'E.M.I.M.

Pour cerner la réalité, il convient de dire que les classes d'adaptation n'existaient pas à l'E.M.I.M. pour l'admission en section "E", "F.1", "F.2", "F.3". Par contre, rien n'empêchait les élèves de postuler pour une classe de première d'adaptation au Lycée Faÿs à Villeurbanne, La Martinière à Lyon (8°), au Lycée Branly,

pour ces spécialités.

Nous ne connaissons pas de cas d'élèves avant 1978, parce que la procédure officielle nous fait perdre leur trace: ils quittent l'Ecole pour un autre établissement ou pour la vie active et rien ne l'indique sur les fiches, sur les bulletins trimestriels qu'il eût fallu exploiter méthodiquement, sur les registres personnels des conseils de classe, des chefs d'établissement successifs, à l'exception de la demande faite.

Toutefois, nous aborderons trois cas d'élèves admis en "F.3" et un admis en "F.1" qui poursuivent actuellement leurs études. De ce fait, nous ne pouvons tirer aucun enseignement de leur situation inachevée, en dehors des 15% et 8% qu'ils représentent respectivement de leur promotion originelle de B.E.P., à condition que des pourcentages sur des échantillons réduits signifient quelque chose.

Par contre, la première d'adaptation, inexistante sur le papier mais réelle dans l'établissement, sur laquelle nous portons notre attention, concerne la section fonderie. Déjà quelques élèves de seconde spéciale doublaient la classe de seconde B.Tn fonderie ou arrivaient en première fonderie selon leur âge et leurs résultats. La première fonderie normale, qui servait de classe d'adaptation pour les cas isolés, mélangés aux autres, reçoit des élèves de deuxième année de B.E.P. fonderie. Section quasiment confidentielle, avec quatre à huit élèves pour les années "pléthoriques", elle détient une proportion élevée de réussite eu égard au nombre de candidats. Les résultats peu significatifs, si nous rappelons nos propos sur l'orientation en fonderie et le niveau scolaire de certains élèves proposés (1) et si nous éliminons l'échantillon par sa quantité dérisoire, ne permettent pas de tirer une quelconque leçon de l'efficacité de cette filière interne qui sert plus à assurer un hypothétique recrutement dans les classes de seconde et de première fonderie. Nous trouvons moins d'une quinzaine d'élèves répartis entre la classe de troisième année de C.A.P. (deux admis sur cinq présentés), de deuxième année de B.E.P. et de terminale fonderie (six admis sur sept présentés) par exemple en 1978.

(1) cf notre étude pp 146 à 149 et 185 à 189

CONCLUSION

Le système scolaire, par sa division en E.G. et E.T. sélectionne les individus sur des critères culturels qui résultent de l'histoire personnelle de l'élève et de son environnement social; et sur des capacités innées ou/et acquises, avec des aptitudes particulières à une forme d'intégration, d'expression du savoir. La sélection ne demeure pas immuable. L'élève peut modifier son cursus lorsque des filières lui permettent d'accroître ses connaissances. Les sections de seconde spéciale et de première d'adaptation qui fonctionnent pendant quelques années, reflètent les possibilités offertes par le système, à condition que l'élève porte ses efforts sur la démarche formative pour obtenir une promotion professionnelle améliorée. Quitter le niveau d'O.Q. pour atteindre celui de technicien breveté notifie une ascension professionnelle pour l'avenir, sous l'effet d'un enrichissement culturel qui témoigne d'un effort personnel. Les classes d'adaptation, au caractère spécial par leur type, par leur nombre restreint, constituent un réseau statique de promotion en comparaison à la dynamique déployée par l'élève pour trouver son compte dans le système, pour satisfaire son ambition. Elles récompensent beaucoup plus le mérite personnel de l'élève qu'elles ne remplissent une fonction effective efficace.

S'il nous fallait rattacher la promotion aux classes d'adaptation, force nous convainc d'admettre la prédominance des enfants de classes moyennes dans plus de 60% des cas. Autrement dit, nous devrions considérer ce détour en première comme un accident lié à un moment de l'histoire de l'élève. La proportion s'affiche moins nettement pour le détour en seconde spéciale, avec à peine 40% des enfants des classes moyennes. Il va sans dire que les 60% restants concernent les enfants des classes inférieures. L'école remplit sa fonction sélective même à travers les classes d'adaptation. Peu d'élèves appartenant aux milieux laborieux accèdent à une qualification professionnelle supérieure à celle du père. L'admission au C.A.P. semblerait un maximum pour ces enfants, si nous précisons bien que l'observation part de ceux-ci vers le père; donc de manière ascendante et non pas descendante puisque nous ignorons les études poursuivies et les professions exercées par les frères et sœurs d'élèves de l'E.M.I.M.

I.I.I. ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET CLASSES SOCIALES.

1. LA NOTION DE CLASSES SOCIALES.

Sans vouloir entrer dans une analyse marxiste, nous adopterons une classification d'après le revenu, en relation avec le diplôme universitaire. La seule prise en compte du revenu fausse l'analyse et ne signifie que peu de choses, en dehors du mode de vie. Que penser du commerçant en boucherie qui retire des revenus voisins de ceux d'un modeste médecin généraliste? Par contre, que penser d'un surveillant d'externat d'établissement scolaire, classé parmi les cadres moyens, s'il détient une licence universitaire, alors que les revenus ne correspondent pas à la situation? En d'autres termes, si nous prenons le cas du médecin généraliste, de l'instituteur, du professeur d'Université et du boucher; les niveaux de vie et de culture existent bien. Nous ne les acceptons pas, en tant que tels, intrinsèquement, car ils ne recouvrent qu'une seule dimension statistique, à laquelle s'attache l'I.N.S.E.E. Nous pensons que, à niveau de vie semblable, le niveau culturel diffère entre celui de l'enfant de boucher et de médecin. De même, à niveau de vie différent, le niveau culturel se rejoint entre celui de l'enfant d'instituteur et de professeur d'Université. Nous abordons, avec circonspection, ces notions de C.S.P. de l'I.N.S.E.E. Il convient d'admettre les réserves d'usage suivantes: principe de la répartition des individus par les responsabilités professionnelles qu'ils occupent, le salaire qui en découle et le niveau universitaire qui induit l'ensemble. Cela constitue les classes sociales qui se comportent matériellement, culturellement, intellectuellement, socialement, politiquement, de manière distincte, d'une classe à l'autre. Si nous posons le principe d'une classe dominante investie d'un certain pouvoir économique, d'un pouvoir professionnel reconnu par le placement à un poste de direction, d'encadrement, pour les parents observés dans notre étude, d'un capital culturel affirmé par la possession d'un ou plusieurs diplômes d'enseignement supérieur et le principe d'une classe dominée, aux revenus restreints, exerçant une activité professionnelle qualifiée ou non, munie d'un minimum culturel, sous forme de diplôme élémentaire ou de fin d'études, en cas d'insuccès; pourquoi refuser l'existence de classes sociales, aux aspirations antagonistes ?

Par leur modus vivendi, chaque classe s'affirme de façon spécifique, la première par les pouvoirs qu'elle détient, la deuxième par la contestation des pouvoirs détenus par l'autre et moins par l'absence de pouvoir. Comment évoluent les enfants issus de parents appartenant à telle ou telle classe ainsi posée dans l'école et à l'E.M.I.M. ?

"En effet, ce ne sont pas de fantomatiques classes sociales qui sont, en tant que telles, présentes à l'école mais bien des enfants qui représentent ces classes sociales. C'est toujours par l'intermédiaire d'enfants précis que s'incarnent les classes sociales."(1)

Ces propos de E. Plaisance, chargé de recherches au centre de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire, illustrent parfaitement notre perception et notre question sur l'évolution des classes sociales à l'Ecole des Métiers. Nous ne reviendrons pas sur notre discours antérieur sur l'orientation et la scolarisation des élèves à l'Ecole et au C.A. entre 1923 et 1978 ni à l'école Diderot à Paris pour ce que Legoux restitua dans son étude. Le rappel du tableau des professions (2) trace les limites des classes sociales avec leur fréquence. La réflexion sur les élèves prédestinés à l'E.T. et sur les utilisateurs des filières des classes d'adaptation nous renforcent dans l'idée que les classes sociales se juxtaposent à l'école, à l'E.M.I.M.

"L'institution scolaire reproduit la division de la société en classes antagonistes." (3)

2. CLIVAGE DE L'ENSEIGNEMENT ET CLIVAGE SCOLAIRE.

Si deux ordres d'enseignement existent, ils traduisent un héritage plus ou moins ancien dans le temps. Mais l'ordre qui nous intéresse: l'E.T.P. évolue avec ses paradoxes et son conditionnement au monde économique. L'E.M.I.M. dispense une formation moyenne

(1) E. PLAISANCE : Echec Scolaire : Echec de l'Ecolier ou de l'Ecole? in l'Echec Scolaire, p71, article paru dans "Raison Présente" de juillet 1972

(2) annexe p345

(3) A. PROST cité par J. NATANSON: Avenir de l'Education

et le centre une formation élémentaire. Les enjeux de la F.P. se dessinent déjà nettement pour la formation d'un personnel d'encadrement technique (B.T., B.Tn) et d'un personnel d'exécution suffisamment habile sans montrer trop d'exigences notamment de salaire. D'ailleurs, les conventions collectives admettent le C.A.P. avec ses implications sur un poste de travail donné et à un degré de qualification qui dépend de l'ancienneté et de la valeur ajoutée à la formation initiale, en cours de promotion sociale avec le B.P. par exemple; pour catégorier en O.P.1, O.P.2, O.P.3 les ouvriers qualifiés produits par l'école ou accessoirement par l'apprentissage privé.

L'E.M.I.M. accepte des élèves issus de C.S.P. des parents nettement marqués selon les périodes mais n'importe quel élève n'entre pas à l'Ecole pour achever avec succès sa formation en C.A.P., en B.E.P., en B.T., en B.Tn. La nature même du cycle de formation, la durée des études, le contenu des programmes, les enseignants affectés à une responsabilité pédagogique clairement définie s'adressent à des élèves sélectionnés par le système en fonction de leurs motivations pour une moindre part, en fonction de leur réponse aux exigences du système scolaire pour une part considérable. Cette part devient prépondérante lorsque le système, par ses filières, consent à accepter un élève transfuge, quand il manifeste explicitement par son travail, le désir de s'élever au-dessus de la C.S.P. d'origine de son père.

Les résultats de l'élève dans les classes antérieures conditionnent l'avenir scolaire et professionnel qui en découle. L'inadaptation aux exigences de niveau scolaire en classe de 5° ou de 4° mène au C.A.P., à défaut d'une formation plus élevée. L'échec en classe de 3° ferme l'accès à l'E.G. long mais tolère l'E.T. long ou court en fonction des capacités manifestées et recensées.

L'observation de la population qui a traversé l'E.M.I.M. entre 1923 et 1978 nous conduit à affirmer que le handicap lié au milieu socio-culturel familial restreint les chances de succès scolaire, c'est-à-dire d'adaptation de l'enfant aux normes définies

par l'école: "Les renseignements dont nous disposons sur la relation existante entre les différentes origines sociales des enfants et les différents niveaux de réussite scolaire indiquent que ce ne sont pas n'importe quels enfants qui éprouvent des difficultés à accomplir leur scolarité selon les normes."(1)

Nous vérifions également la stabilité scolaire de l'élève en fonction du milieu social d'origine. Les abandons en cours de formation affectent avant tout les élèves des classes sociales défavorisées. "Plus le milieu social est élevé, plus les enfants auront de longues études et inversement".(2)

L'E.M.I.M. n'échappe pas à cette règle constatée dans de multiples établissements scolaires en France et à l'étranger.

3. CLIVAGE SCOLAIRE ET CLIVAGE PROFESSIONNEL.

Dans nos propos antérieurs, nous évoquons la lutte entre les représentants de l'enseignement et les dirigeants des milieux professionnels au sujet de la finalité de l'E.T.P. Les rapports du C.N.P.F., du patronat régional, décrivent les cotes indispensables pour le fonctionnement des entreprises locales. Souvenons-nous des raisons qui justifient l'implantation d'un atelier unique de chaudronnerie à l'E.M.I.M. et le nombre d'élèves qu'elle doit recevoir pour assurer le remplacement de la main d'œuvre et pour combler les carences des années antérieures.

Les niveaux de qualification reconnus par l'E.T. et validés par un diplôme particulier traduisent l'asservissement de l'E.T. à l'économie. "L'explosion scolaire remet en cause la hiérarchie sociale. Subordonner la fonction sociale de l'enseignement à sa fonction économique, c'est choisir de perpétuer la hiérarchie sociale actuelle."(3) Aussi ne faut-il pas s'étonner du fait que l'école reconduise, sous une forme moderne, les classes sociales en garantissant un minimum de savoir pour le travailleur et un maximum d'efficacité pour l'entrepreneur. Pourquoi l'école n'échappe-t-elle pas à la situation de dépendance vis-à-vis de la production? Elle vit ce rapport sans trop de heurts, d'autant plus qu'elle place l'école en difficulté intrinséquement. "Ce qui nous semble beaucoup

(1) E. PLAISANCE : De l'Interprétation des Echecs Scolaires, in l'Echec Scolaire, p65

(2) S. HONORE : Adaptation Scolaire et Classes Sociales

(3) J. NATANSON : Avenir de l'Education

plus important, c'est le problème de la division sociale. Il faudrait pouvoir discuter longuement de la responsabilité de l'école dans cette division sociale et tenter de préciser si l'école contribue à cette division ou si elle la crée à elle seule."(1)

Pour nous se pose la question de cerner la part de l'école dans le mécanisme de la reproduction des classes par le savoir (connaissance) et par le pouvoir (diplôme) et des raisons pour lesquelles elle crée sa propre dynamique qui alimente le processus de sélection sans que les milieux économiques agissent ouvertement sur elle.

Conclusion.

En poursuivant des objectifs louables de promotion de l'élève dans la hiérarchie des diplômes et de valorisation de l'individu par des filières censées accorder une chance supplémentaire, un repêchage, l'E.T. en particulier, l'école en général, véhiculent un savoir facilement assimilable par les enfants des classes supérieures et ignoré, hermétique pour les enfants des classes inférieures. L'école nie la spécificité culturelle des classes sociales dominées pour ne reproduire que les schémas culturels de la classe dominante et pour les imposer aux autres sans entrevoir les dissensions qui résultent de l'incompréhension en raison des contenus différents.

"L'école aurait pour fonction de reproduire les rapports de production, en inculquant l'idéologie bourgeoise et en refoulant toute forme d'idéologie prolétarienne."(2)

L'histoire de l'E.T. et P., de l'E.G. ne manque pas de corroborer ces propos.

I.V. L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL: FAMILLE ET SOCIÉTÉ.

L'E.T.P. porterait-il en son sein les motifs qui le discréditent aux yeux du public et de la société ?

(1) E. PLAISANCE : De l'Interprétation de l'Échec Scolaire, in l'Échec Scolaire, p69
d'après Baudelot et Establet: l'École Capitaliste en France

(2) E. PLAISANCE opus cité, p72

1. LES DISTANCES FACE A L'E.T.P.

La perception négative ou circonspecte de l'E.T. dans les familles daterait des origines. Thiers déclarait déjà à l'Assemblée Nationale: "*Ce que je ne saurais trop combattre, c'est l'institution des écoles professionnelles, c'est le genre d'établissement que je déteste et que je méprise le plus au monde... animées d'un esprit détestable... école polytechnique au petit pied, elles en auront tous les défauts même en les exagérant, sans les compenser par aucun avantage.*" (1) Ce jugement aussi abrupt sur les E.N.P. concerne également, à postériori l'E.M.I.M. car sa structure pédagogique n'atteint pas les écoles professionnelles. De telles remarques proférées au XIX^e siècle ne demeurent pas un phénomène ponctuel mais reflètent ouvertement les avis de multiples personnes opposées à l'E.T.P. de niveau élémentaire. Nous pourrions trouver en tous temps des détracteurs du système éducatif: "*le discrédit dont souffre l'éducation technique apparaît comme l'une des constantes de l'histoire de la pédagogie.*" (2) D'un autre côté, les représentants de l'institution et d'autres pédagogues vantent les vertus de l'E.T.P. ou cherchent des moyens pour réhausser son niveau. Les directeurs successifs de l'E.M.I.M. tinrent eux-mêmes ce discours: relever la qualité du recrutement des élèves, attirer les meilleurs professeurs, accroître l'influence de l'Ecole dans le quartier, sur la place lyonnaise, et citèrent les témoignages d'industriels satisfaits des élèves formés par l'E.M.I.M. et déçus de ne pas pouvoir embaucher un produit que l'on se dispute. Mais ces propos masquent un regret, celui du peu de considération vouée à l'E.T. Pourquoi souhaiter réhausser un édifice s'il tient solidement sur ses fondements? Pourquoi alors: "*Tout le monde le défend, mais personne ne veut y envoyer ses enfants; il est bon, mais pour les enfants des autres.*" (3)?

Pour minimiser la dérision dans laquelle on tient l'E.T.P., sous-entendu par opposition à l'estime portée à l'E.G., il convient

(1) A. PATRIS : l'Apprentissage, une Forme d'Education

(2) A. LEON : Histoire de l'Education Technique ,p5

(3) J. MINOT : l'Entreprise Education Nationale, p121

de la justifier par des causes extérieures au système pour éviter de se culpabiliser.

"D'une manière générale, le dédain dans lequel on tient l'enseignement des métiers procéderait en dernière analyse du mépris que la société française porte au travail manuel et à tout ce qui relève de la technique et de la pratique."(1)

Le conditionnement social maintenu par l'E.T.P., notamment élémentaire, traduit la reproduction des classes sociales par le travail manuel. Touchons-nous le centre névralgique de la crise supposée de l'E.T.? Notre analyse des divers indicateurs confirme encore l'adaptation de l'E.T.P. au monde de la production en récupérant cette fois les enfants de catégories sociales déterminées et en leur assignant un objectif tel, qu'ils n'échappent que difficilement à leur origine en raison du handicap culturel lié à la classe d'appartenance et de la notion de culture attachée au contenu de l'enseignement.

2. L'E.T.P. ET LE MALAISE DE L'HOMME.

L'indicateur des classes sociales conditionnées, préservées, répétées par l'E.T.P. situent encore d'une autre manière l'enjeu de la F.P.: former l'ouvrier ou l'homme de demain? Quels moyens le système éducatif s'octroie-t-il pour atteindre un tel objectif?

R. Bréchon délimite clairement la vocation d'un établissement scolaire: *"C'est à la fois une sorte d'entreprise et une communauté. Notre finalité est le travail, mais non la production. Le lycée est une fabrique d'hommes."*(2). Alors, l'E.T. affiche des objectifs culturels, pratiques, qui concourent à la socialisation et à la responsabilisation de l'être par son travail et par sa conscience: *"Il essaie ainsi de rétablir l'unité intime de l'être humain menacé de dépersonnalisation. Il ne se contente pas de donner un vague complément d'enseignement général, il développe l'étude du métier de telle façon qu'il exige le secours de connaissances toujours plus générales. Il y adjoint des préoccupations culturelles, à l'occasion désintéressées ou plutôt destinées à reposer le*

(1) C. GRIGNON : l'Ordre des Choses, p23

(2) R. BRECHON : La Fin des Lycées ,p14

travailleur de son travail...Une personnalité peut s'exprimer aussi par le travail manuel intelligent.L'éducation technique met donc le travailleur en mesure de vivre pleinement c'est-à-dire de trouver du plaisir à faire son métier de producteur et à réfléchir simplement sur les problèmes que pose le métier d'homme."(1)

Et Natanson ne manque pas d'insister sur la formation essentielle de l'école en général dans son rapport avec l'être, et de l'être avec la société et la production:"*Si la crise a d'abord touché l'école,c'est qu'elle est le lieu du combat du visage de l'homme de demain.Changer l'école c'est rendre possible une transformation radicale de l'homme et de la société."*(2)

L'E.T.,carrefour de la culture,de la société,de la production, vit une relation duelle jamais sereine.Les antagonismes des parties prenantes accentuent ponctuellement un dysfonctionnement continu de l'institution.

Elle forme aussi bien des techniciens:"*le type très caractéristique issu d'un croisement entre les milieux de production et les milieux de formation scolaire.Ce croisement amorcé dès les débuts de la période industrielle n'a cessé de se perfectionner au fur et à mesure que les modèles technico-scientifiques de saisie des données, de compréhension des phénomènes,de maîtrise des processus de production,d'organisation et de commercialisation s'imposaient aussi bien à l'Ecole qu'à l'Entreprise.*(3)

que des ouvriers qualifiés:"*L'ouvrier d'élite ne pouvait être que le fruit de deux formations juxtaposées:une formation théorique et scientifique qui ne pouvait se faire qu'en école et qui était peu onéreuse car elle demandait peu de matériaux coûteux,et une formation pratique qui,selon lui,ne pouvait se faire qu'en atelier.*(4)

mais ceux-ci restituent le dilemme interne à l'E.T.P. et la relation bipartite et antagoniste avec l'extérieur.Une manière radicale de résoudre les tensions consisterait à prétendre que:"*les écoles techniques coûtent très cher pour un faible rendement,*

(1) F. MATRAY : Pédagogie de l'Enseignement Technique ,ppl43-144

(2) J.NATANSON : Avenir de l'Education

(3) Y. LEGOUX :Du Compagnon à l'Apprenti,l'Ecole Diderot, p702

(4) R. LEBLANC cité par Y. LEGOUX ,opus cité,p 224

d'autant plus que l'enseignement qu'elles dispensent est assez théorique. Il serait sans doute plus utile et plus économique de laisser aux entreprises elles-mêmes le soin de donner aux ouvriers et aux techniciens la formation scientifique et technique générale qui serait alors plus développée qu'elle ne l'est actuellement."(1)

L'E.T.P. ne subirait plus les assauts de ses détracteurs, ne mériterait plus les attentions de ses défenseurs puisqu'il cesserait d'exister. La résolution d'une difficulté par la suppression d'une institution ne satisfait aucunement notre démarche. Nous pourrions nous inquiéter de la disparition d'une critique surtout défavorable de l'E.T. Elle indiquerait que l'institution, par un consensus extraordinaire, contenterait tout un chacun et signalerait une situation statique. L'institution instituée ne porte donc plus la vie, sa dynamique est brisée. Il faut que l'E.T.P. demeure une institution instituante donc à la recherche constante d'un équilibre précaire entre les tendances diverses qui l'animent.

CONCLUSION.

L'E.M.I.M. ne se distingue en rien des mécanismes démontés, démontrés par les penseurs de l'E.T., sur l'E.T. Institution vivante pendant plus de cinquante ans, elle restitue la vie du quartier, l'évolution de la société et de ses composantes humaines, les espoirs et les déceptions des formés, la promotion socio-professionnelle ou la dépendance d'une classe d'origine. Pourquoi vouloir échapper à sa condition? Quelles facilités l'Ecole des Métiers, l'école, accordent-elles aux postulants? Quel enjeu se dessine dans la scolarisation dans l'E.T.P. à l'E.M.I.M.? Plusieurs indicateurs sur l'origine socio-professionnelle des parents, sur les classes d'adaptation, sur la perception de l'E.T. nous apportent des éléments de réponse.

(1) LE THAN KOI : L'Industrie de l'Enseignement ,p282

CHAPITRE SEPT

=====

LA SCOLARITE DES ELEVES A L'ECOLE DES METIERS.

=====

Cinquante ans d'histoire, d'histoires de l'E.T.P. à l'E.M.I.M. nous dirigeaient vers l'école en tant qu'institution soumise à des groupes de pression tels que les organisations syndicales des entrepreneurs, aux intentions politiques des dirigeants du moment, plus ou moins affairés à entreprendre une réforme qui sert plus à "immortaliser" leur passage au ministère de l'E.N. qu'à épanouir une institution ambiguë et controversée dans ses objectifs affichés. Les années ainsi traversées par l'Ecole qui suit l'évolution structurelle marquent également des générations d'élèves. Les uns ont pu disparaître lors des conflits (deuxième guerre mondiale, guerre d'Algérie, décès), les mentions portées sur les fiches et les marques de respect portées à la mémoire des "morts pour la France" par l'apposition d'une plaque commémorative, à l'initiative de l'association des anciens élèves. Les autres travaillent ou jouissent de la retraite. Il nous fut impossible de les retrouver mais, sur près de quinze mille fiches, une infime proportion d'une vingtaine a permis d'enrichir nos sources sur le devenir des élèves après la formation initiale. Pour d'autres, leur notoriété actuelle rappelle leur passage à l'E.M.I.M. Pour tous, le fichier relate de précieux moments de leur vie scolaire, de leur perception par les professeurs, de leurs résultats aux examens.

C'est à partir de ces données concrètes que nous nous proposons de poursuivre notre étude en pointant d'autres indicateurs sur la fonction de l'E.T.P., non plus à partir de l'institution mais du matériau humain, quand bien même ce terme choquerait. En effet, la réussite, l'échec aux examens quantifient et sanctionnent un degré d'acquisition des connaissances. Posons-nous la question de savoir si les critères d'évaluation mesurent objectivement ou non les données enregistrées. L'élève ne reçoit pas

simplement une note scolaire; il subit un "silhouettage" psychologique. Les propos qui relèvent souvent du jugement de valeur, contribuent-ils à le servir ou à le gêner au cours de sa scolarité et après sa scolarité ? Le professeur ne dépasse-t-il pas sa fonction en cautionnant une telle pratique de mise en fiche de tendances de la personnalité à un moment donné où elle se structure et où elle se distingue par des aspects opposés ? Le professeur ne se projette-t-il pas lui-même sur l'élève en investissant, en portant un contenu affectif sur des attentes ou en rejetant l'élève qui ne coïncidera pas avec les intentions du maître ? Ce contenu affectif diffère-t-il sur les actuels bulletins de notes ? Le passage d'un élève à l'E.M.I.M. dans sa durée ne signifie-t-il pas une adaptation plus ou moins réussie de l'un à l'autre ; mais lequel agit sur l'autre ?

Autant de questions devraient trouver une réponse dans l'analyse de la population scolaire de l'E.M.I.M. et dans la manifestation de son activité (diplômes, classement, appréciations).

I. AGES ET DUREE D'ETUDES

Lorsque M Dornic précise : *"le but immédiat de l'Ecole ? Former en trois ou quatre années les jeunes gens quittant l'école primaire de façon qu'ils puissent être utilisés à la fin de leur scolarité dans les industries suivantes : mécanique générale et industries s'y rattachant ; chaudronnerie, construction électrique, bronze d'art d'église et de lustrerie, fonderie et modelage"* (1) et que : *"la sanction obligatoire des études est le C.A.P. Tous les élèves doivent, en fin de troisième année, satisfaire aux épreuves de cet examen."* (2)

Voilà posées les conditions, puisque M Dornic parle de but et d'obligation. Que nous apprend la réalité, avec le recul des années ?

(1) M DORNIC : allocution de juillet 1946 , p 2

(2) idem , p3

1. EN CENTRE D'APPRENTISSAGE.

Par C.A., nous entendons l'apprentissage mené à l'atelier-école originel et au L.E.P. qui amènent tous deux les élèves au C.A.P.

1.1. Les Elèves en C.A.P.

Nous tenons à émettre une réserve quant aux effectifs qui figurent dans les séries statistiques pour certaines années (1), en raison de l'imprécision de quelques fiches du centre alors qu'elles concernent des élèves de l'Ecole et inversement, à cause de la présence d'un cours professionnel, de Formation Professionnelle Accélérée pendant quelques années. Il ne fut pas aisé de distinguer l'affectation pour plusieurs cas. Aussi, devons-nous prendre avec circonspection les quelques cas d'élèves admis à l'âge de douze ans au centre. Entre 1923 et 1940, les âges fluctuent sensiblement eu égard aux réserves émises, alors qu'ils se stabilisent entre 1940 et 1978 avec trois mois d'écart au maximum. La moyenne de ces moyennes annuelles se situerait à près de 14.4 ans. Chaque année reçoit une promotion d'un nombre différent d'élèves mais d'un âge correspondant aux exigences règlementaires. Il n'existe pas de vieillissement dans le temps ou, autrement dit, de retard scolaire significatif.

Le critère plus discriminant d'appréciation sur l'efficacité de l'enseignement porte sur la durée de la scolarité. Le directeur de l'E.M.I.M. et les textes prévoient trois ans pour l'obtention du C.A.P. Or, seules cinq promotions atteignent ou dépassent les trois ans: 1923, 1926, 1961, 1963, 1964. Que devons-nous penser ? Parmi les hypothèses plausibles, nous retenons le doublement de classe en cours de formation et la poursuite des études au-delà du C.A.P. Ces deux raisons jouent de manière prépondérante et la vérification confirme plutôt la première avec une légère avance.

(1) cf annexe: tableaux pp358-59 et graphiques pp 368 à 371

Quatre promotions ne parviennent pas aux deux années:1931,1932, 1940,1941. Pour les deux dernières promotions,les raisons de guerre imposèrent de nombreux abandons de scolarité comme nous le préciserons plus après.Mais les promotions des deux premières années nous questionnent différemment.Les indications sur les fiches conduisent à prétendre que la présence de la F.P.A. entre 1938 et 1941 et que les nombreux abandons influent considérablement sur la durée moyenne des études.

Dans l'ensemble,une durée moyenne de 2.4. ans en cycle de C.A.P. nous signale quand même l'importance des départs.Des pointes se situent avant la fin de la première année.Les résultats insuffisants mentionnés sur les fiches incitent le conseil de classe à prononcer une décision de radiation de l'élève,sans appel et en cours d'année.Une telle mesure ne se conçoit plus actuellement. Les dispositions des récentes circulaires rappellent la nécessité de scolariser le plus longtemps possible les jeunes de moins de dix-huit ans.

Sur près de 70% des années recensées,les élèves dépassent trois ans de formation sans que ce soit obligatoirement par des doubléments mentionnés en nombre dans la colonne "R" du tableau. En effet,:"*les meilleurs élèves sont également présentés depuis 1946 au B.E.I.*"(1) nous dit M Dornic.La durée d'études élevée devient plausible quand nous admettons la continuation du cycle vers une promotion supérieure,ce que les indications contenues sur les fiches ne manquent pas de confirmer.Une autre explication réside dans le fait qu'une année de pré-formation en stages à l'atelier de l'école précédait les trois années de C.A.P.d'après d'anciens élèves.

Dans l'ensemble,les élèves atteignent les trois ans de C.A.P. avec rarement plus de 30% des élèves de la promotion initiale. Les taux d'abandon en cours d'études approchent une proportion inquiétante.L'E.T.P. réussit-il son objectif de dispenser à chacun une formation à un métier quand il rejette autant d'individus qui

(1) M DORNIC : allocution de juillet 1946, p3

ne satisfont pas aux normes scolaires ?

1.2. Les Elèves en B.E.P.

Les séctions, créées à partir de 1964, semble-t-il puisque nous relevons des inscriptions mentionnées sur les fiches, accueillent douze élèves au total par spécialité et par niveau de classe. Une seule division de première année regroupe les électro-mécaniciens option électricien d'équipement, les mécaniciens-monteurs et les fondeurs. Les deux premiers suivent des cours théoriques en commun, avec un programme de mathématiques et de sciences plus élaboré que celui des fondeurs. Nous regroupons les trois spécialités dans notre tableau (1).

L'âge normal d'admission en première année de L.E.P. ne peut pas être inférieur à quatorze ans, à supposer que les jeunes admis en sixième à l'âge de onze ans, arrivent en troisième sans doubler de classe. La quinzième année devrait être l'âge correspondant à l'entrée dans le second cycle: seconde ou technique court; sans excéder toutefois la seizième année. Or, le tiers des promotions ne dépasse pas 15.5 ans. Il s'avère que les élèves arrivent en B.E.P. avec près d'un an de retard sur l'âge officiel. Notre tableau indique une grande fréquence d'élèves au-dessus de seize ans, 50% d'entre eux les atteignent ou les dépassent si nous calculons l'âge médian, celui qui correspond à 50% des effectifs cumulés.

Que penser du vieillissement de la population de B.E.P. en comparaison de la proche normalité de l'âge en C.A.P. ? Notre hypothèse repose sur la notion de difficultés scolaires. L'expérience nous permet de constater que la plupart des orientations en B.E.P. ne résulte pas d'un choix motivé du jeune mais d'une décision fortement incitatrice du conseil de classe de troisième qui expose les résultats insuffisants et déduit l'insuccès probable en cycle long aussi bien général que technique. Tout simplement, l'élève ne peut pas entrer en lycée pour préparer un baccalauréat. Il reste la solution du B.E.P. en L.E.P. Si les résultats approchent la moyenne, il se verra conseiller un B.E.P. sanitaire et social, agent administratif,

(1) annexe p360



donc un diplôme du secteur tertiaire de préférence. Si les résultats reflètent des difficultés dans toutes les matières, il reste l'espoir d'un B.E.P. industriel. Et puis, ce n'est pas infâmant d'entrer dans le technique par une formation courte. Ensuite, l'élève pourra, s'il le souhaite, dit-on hypocritement, continuer des études en première d'adaptation.

La durée des études nous permet de le constater. Les départs restent limités au cours de la première année. La sélection des dossiers semble plus efficace que celle des C.A.P. La formation dispensée perturbe moins l'élève parce qu'elle est moins rébarbative. L'orientation tient compte d'un dossier scolaire supérieur car l'élève arrive déjà en fin de premier cycle alors que son camarade de C.A.P. le quitte dès la deuxième année le plus souvent. Le niveau de recrutement en B.E.P. semble concluant pour le système scolaire. 50% des promotions atteignent ou dépassent les deux ans de durée. La sélection s'opère moins sur l'acquisition du savoir professionnel que général. Il s'agit plus d'information que de formation à une famille de métiers plutôt qu'à un métier; ce qui valut des critiques acerbes du C.N.P.F. à cette qualification peu satisfaisante pour les entrepreneurs. Dans près de la moitié des promotions, les élèves continuent des études en classe d'adaptation à l'E.M.I.M. mais en nombre limité : un à deux élèves chaque fois. Précisons que les élèves admis en première d'adaptation, ailleurs qu'à l'Ecole ne figurent pas dans le tableau mais ils représentent des cas isolés. La direction de l'Ecole essayant d'inclure elle-même dans ses classes les élèves les meilleurs.

2. A L'ECOLE DES METIERS.

2.1. En Sixième.

Pendant une dizaine d'années d'existence de la classe de 6[°]M (1) qui permettait aux élèves d'accomplir, selon leurs possibilités, une scolarité complète à l'E.M.I.M., l'âge d'entrée correspond à l'âge légal: onze ans, avec, malgré tout, un léger décalage dû aux différences de millésime pour effectuer nos calculs. Nous devons formuler plus correctement en écrivant la onzième année, donc avant douze ans révolus.

(1) annexe p361

Si nous admettons le cycle normal jusqu'en B.E.I., il nous faut sept ans d'études. 40% des promotions arrivent en classe de seconde pour préparer un B.E.I. à l'Ecole. Les résultats apparemment peu probants de la classe de sixième s'expliquent par le fait qu'il s'agit d'une classe d'orientation, dans un cycle général qui peut conduire les élèves soit vers les lycées soit vers les C.T. 50% des élèves de chaque promotion arrivent en troisième année, ce qui corrobore notre hypothèse d'orientation en classe de quatrième. Rappelons à ce propos les raisons invoquées contre la fermeture de la classe de sixième en 1965: "*elles assurent un recrutement de qualité à nos classes de base de l'E.T. qui étaient à l'époque les 4^oT...*" (1)

2.2. En cinquième.

Pendant quatorze années de fonctionnement de la classe de 5°, pour faciliter l'accès d'élèves qui n'arrivaient pas directement en 6° à l'Ecole et avant qu'elles n'existassent; nous devons trouver un âge de treize ans. Deux années seulement nous indiquent l'arrivée d'élèves de moins de treize ans mais le nombre limité, à l'unité pour 1964 ne fournit aucun critère significatif. Toutes les promotions se situent entre 13.5 et 14 ans. 50% des élèves dépassent 13.5 ans et tous sont dans la treizième année. Aucun retard scolaire ne distingue les promotions d'élèves de cinquième.

Le cycle normal devant être de cinq ans, quatre promotions ne dépassent pas la troisième année en moyenne. En effet, de nombreux élèves quittent en classe de 4° et de 3° par suite d'orientation. Pour les autres années retenues comme significatives pour l'effectif d'inscrits, les promotions arrivent difficilement en quatrième année. Les départs se situent en classe de seconde de l'Ecole.

Au même titre que la classe de sixième; la classe de cinquième d'orientation, 50% des élèves, en durée médiane, ne franchissent pas plus de trois ans de scolarité.

2.3. En Quatrième.

Pendant pratiquement trente ans de fonctionnement, la classe de quatrième admet aussi bien des élèves directement lorsqu'il

(1) Lettre de M Dornic à l'I.A. , le 15 mars 1965

ne se trouvait que cette possibilité, d'où le nombre important d'élèves par promotion et un nombre relativement réduit pour les années où l'entrée se produisait en 6°, en 5°, entre 1952 et 1965.

En 1957, M Dornic écrivait: "*un autre facteur favorable dont l'importance n'est plus à dédaigner, est l'abaissement de l'âge moyen de nos élèves en 4°, c'est-à-dire au départ, ce qui se répercute tout au long de la scolarité. Alors qu'il y a quelques années cet âge moyen à l'entrée était de près de quinze ans il est maintenant voisin de quatorze. Il s'abaissera encore certainement. Qu'est-ce à dire? Que nos élèves à moins de dix-huit ans seront titulaires du B.E.I. et que deux ans de plus les amèneront à vingt ans au B.T., donc, avant de partir faire leur service militaire.*" (1)

Que nous indique notre tableau (2) ? Trois promotions seulement se distinguent par un âge moyen inférieur à quatorze ans. Pour toutes les autres, il se situe en moyenne à 14.3 ans. Sur des nombres réduits ou élevés, la fluctuation varie faiblement. Autrement dit, nous observons une relative stabilité dans l'âge d'entrée en 4° au cours de la quatorzième année.

Et la durée des études ? Les élèves admis en 4° passeront souvent un C.A.P. et le B.E.I., ce qui porte la durée théorique des études à quatre ans: "*la préparation du diplôme à partir du B.E.I. me semble une excellente formule d'autant plus que nos élèves passant également le C.A.P. donnent toute garantie de posséder une solide formation pratique en même temps qu'une bonne formation théorique.*" (3). Dans l'ensemble, 50% des élèves arrivent en troisième année, après un nombre négligeable d'abandons en fin de première année. Abandon ne signifie pas nécessairement fin des études mais encore orientation que nous ne pouvons pas appréhender par défaut d'indications sur les fiches. Plus de 50% des promotions dépassent trois ans, c'est-à-dire, quand il existait, l'année du B.E.I. probatoire.

Dans la plupart des cas, la classe de 4° en tant qu'orientation vers l'Ecole des Métiers pour la préparation du B.E.I. semble

(1) rapport de M Dornic en 1957 pour la création de sections de B.T. à l'E.M.I.M., p3

(2) annexe p363

(3) rapport sus-cité, proposition de M Dornic pour un B.T. après le B.E.I.

remplir son objectif avec une proportion d'arrivée en année de B.E.I. définitif, comprise entre 20% et 50% selon les années. Nous examinerons ultérieurement les pourcentages de réussite. Une corrélation eût été intéressante à établir, à condition de disposer d'un ordinateur pour traiter près de quinze milles cas!

2.3. En Troisième.

Là encore, près de vingt-huit ans d'existence pour la classe de 3°(1) avec des promotions peu importantes sauf pendant les années 1952 à 1965. Nos indications nous amèneront à formuler des réserves quant à l'importance des renseignements à retirer. Les fluctuations d'âges prennent une dimension inconnue jusque là dans les autres classes avec deux ans d'amplitude. L'âge moyen se situe vers 15.2 ans soit un an de retard sur l'âge normal et l'âge médian est inférieur à la quinzième année.

Les élèves devraient étudier pendant une année à l'Ecole pour le moins et quatre ans pour le plus. Il faut remarquer encore l'importance des départs avant deux ans, dans 20% des cas. Toutefois, une bonne moyenne des promotions se situe entre 2.5 et 3 ans, avec une moyenne globale de 2.29 ans mais la quantité de doubléments sur les promotions numériquement faibles module la durée des études. Dans l'ensemble, la durée médiane ne dépasse pas deux ans.

Nous tirerons peu d'indications pour la classe de 3° car elle marque souvent la fin de la scolarité pour beaucoup d'élèves mais il ne faudrait pourtant pas négliger la phase capitale que cette classe inscrit dans la scolarité de l'élève notamment pour la poursuite des études vers un B.E.I à l'Ecole, un B.T. à l'époque dans les autres écoles. La moitié des promotions continue les études à l'E.M.I.M. après la classe de 3°.

2.5. En Seconde.

Nos tableaux (2) regroupent selon les époques les 2° qui sont en réalité la première année de B.E.I., les 2° pour la préparation du B.T., les 2° T.I. pour les B.Tn, les 2° spéciales dans les dernières

(1) tableau p364

(2) tableaux pp 365-366

années. Des éléments aussi disparates en apparence, particulièrement pour les élèves admis en seconde spéciale, devraient influencer sur les résultats. L'âge moyen de chaque promotion oscille entre 15 et 17 ans avec une moyenne proche de 16.3 ans.

La durée pourrait nous apporter à peine plus d'indications fiables en raison de l'hétérogénéité des promotions. La durée devrait s'inscrire en deux ans avant 1960, transformation de B.E.I. en B.Tn et trois ans après. Or, plus de 50% des élèves atteignent la deuxième année pour 80% des promotions avant 1960 et toutes les promotions après 1960. Il devient évident que les doubléments d'une ou deux classes affectent la durée des études. Un phénomène mérite d'être évoqué: celui de la proportion d'élèves issus de l'Ecole, qui figure dans la colonne "EC" en partie droite du tableau. Il s'agit des élèves provenant des classes antérieures à la seconde et des classes de C.A.P. L'E.M.I.M. renouvelle peu ses effectifs jusqu'en 1965-1970 avec la fermeture progressive des classes de 6° à 3° qui assurent le recrutement interne. Les chiffres observés rendent caduques les raisons invoquées par la direction pour arriver à l'ouverture de ces classes. A partir de 1970, les quelques élèves originaires de L.E.P. et assimilés à l'Ecole des Métiers n'apparaissent pas dans la colonne "EC" mais se défalquent du nombre de doublants.

3. LA SECTION DE PROTHESE DENTAIRE.

Nous mentionnons la spécialité à part en raison de la nature des études pour une section implantée pourtant à l'Ecole des Métiers et en raison de l'origine particulière des élèves. La possibilité d'entrée en formation après le C.E.P. entre 14 et 17 ans accroît la dispersion d'âge moyen par promotion. Dans la rubrique "plus de 18 ans", nous acceptons des élèves de vingt à trente ans parfois, et souvent originaires de pays africains. De tels écarts d'âge s'expliquent par la spécificité des études, aussi, ne tirerons-nous aucune conclusion de ces écarts et pas plus des durées.

(1) se reporter à notre étude pp 131 à 145

Il convient de préciser que la formation s'étendait pendant quelques temps sur trois ans. Surpris au début par la durée mentionnée sur des fiches, nous l'attribuâmes à une erreur parce que des témoignages oraux réfutaient l'histoire. Nous revenons à un point de déontologie du chercheur qui reconstruit les événements passés à l'aide des sources écrites et orales en privilégiant l'une quand l'autre manque à sa construction. Or, l'exploitation minutieuse de documents retrouvés inopinément, nous permit de confirmer par des correspondances de la direction avec les autorités la véracité des mentions sur les fiches. Nous maintenons dans nos dépouillements, la durée de deux ans parce que les données étaient déjà enregistrées.

Dans l'ensemble, les élèves terminent leur cycle d'études, avec un nombre dérisoire d'abandons en première année. Le caractère particulier de la spécialité et la motivation profonde des élèves contribuent à asseoir les chiffres. Nous étudierons ultérieurement les conséquences de la motivation sur les résultats à l'examen.

CONCLUSION.

Les graphiques d'âges de scolarisation (1) ne marquent une relative stabilité, sur l'ensemble de la période concernée par notre étude, que pour les classes de C.A.P. et de 4^e et les autres classes, marquées par des fluctuations de quelques mois d'une promotion à l'autre. Peut-être l'explication réside-t-elle dans le fait que la scolarité proposée dans les classes de 4^e et de C.A.P. ouvrent à l'ensemble du cycle d'études et prend les élèves en orientation à un moment précis où s'opère l'application de la contrainte officielle de l'âge, mentionnée dans les lois et règlements de l'E.N. Les autres classes reçoivent et perdent des élèves à certains moments, simples fluctuations d'inscriptions. Les quantités réduites faussent la notion de moyenne quand elles s'appliquent à un échantillon réduit à moins d'une dizaine.

(1) annexe pp368-369

La stabilité disparaît quand nous étudions la durée de scolarité des élèves à l'E.M.I.M. D'une promotion à l'autre, nous retrouvons la même proportion d'abandons, souvent élevée, qui laisse douter de l'efficacité du système scolaire qui souhaite conférer à chacun une formation, et qui accrédite la rigueur de la sélection pour ne pas diminuer la qualité supposée de la formation dispensée.

Nous n'observons pas de tendance ponctuelle, chronique, dans la régularité ou l'inverse, des âges de scolarisation, hormis pour les classes citées alors que la période 1955-1965 dessine des kurtoses élevées, des courbes multimodales en maximum. Pouvons-nous imputer l'irrégularité des durées de scolarité à une politique rigoureuse de sélection, d'éviction des dirigeants de l'E.M.I.M. pendant cette période ? L'hypothèse émise mérite élucidation dans la poursuite de notre recherche.

I.I. APPRECIATIONS ET ATTENTES DE L'ECOLE ET DES MAITRES.

La scolarité des élèves se mesure objectivement par l'âge d'entrée dans une classe et par la durée des études; qu'il s'agisse de classe d'orientation ou terminale de cycle. La quantification s'exprime par une valeur centrale présentée sous la forme de moyennes dans nos tableaux avec une autre valeur centrale: la médiane par rapport à nos tailles d'échantillons. Avec ces deux paramètres, nous tirons des renseignements enrichissants sinon précieux sur la fonction de l'E.T.P. à l'E.M.I.M. La scolarité des élèves ne possède pas seulement une image froide, méthodique, statistique. Elle se complète d'une perception subjective. Les appréciations, les annotations sur le travail, sur l'élève, nous incitent à déceler à l'aide de ces nouveaux indicateurs, l'action de l'institution et de ses représentants sur la population scolaire. De quelle manière contribuent-ils à renforcer le caractère sélectif de la F.P., et confortent-ils la perception de l'E.T.P. dans le public?

1. TENEUR ET FREQUENCE DES JUGEMENTS SUR LES ELEVES.

Pour nous guider dans cette voie d'exploration, d'exploitation d'appréciations, à certaines époques de la vie de l'E.M.I.M., nous prenons appui sur les travaux de J.C. Lafay (1). Les tonalité et type des annotations consignés sur les fiches d'élèves se résument par le tableau des fréquences (2). Nous séparons d'abord les remarques afférentes à la personnalité et à la scolarité de l'élève. La personnalité regroupe tous les jugements de valeur sur le caractère, les dispositions psychologiques du jeune. La scolarité recense les appréciations sur les résultats détenus ou espérés, sur les dispositions intellectuelles et manuelles exprimées, potentielles ou absentes. Un tableau carré restitue les deux entrées avec, en valeurs observées les cas de jugement positif et négatif sur la personnalité et la scolarité pour les extrêmes et les cas de jugements contradictoires sur la personnalité et sur la scolarité. Après les indications sur la manière de lire le tableau, nous observons des annotations sur les deux tiers des années de fonctionnement de l'Ecole. La pratique se manifeste entre les années 1927 et 1933 puis encore plus fortement entre 1938 et 1943 avant de se stabiliser par la suite et devenir quasiment négligeable vers 1955 et nulle après 1960. La pratique dépend de la direction de l'Ecole car ces fiches rassemblées au secrétariat de direction ne concernent pas les enseignants. Les initiales de la signature semblent correspondre à celles du nom du premier directeur de l'E.M.I.M. Les annotations transcrivent les opinions des professeurs mais certainement plus encore la perception personnelle du chef d'établissement.

Au cours de la première période, les annotations démontrent plutôt le comportement négatif de l'élève, de son travail et de sa personnalité. Au cours de la seconde période, les cas positifs deviennent majoritaires en fréquence. Une distinction manichéenne apparaît-elle dans ces jugements ? Souvenons-nous de M Dornic qui insistait sur la valeur morale du travail, sur la France à

(1) J.C. LAFAY : Les Annotations Scolaires, bulletin Binet Simon n°525, 1972 pp 50 à 77

(2) annexe p 374

reconstruire par l'effort, la vertu, tandis que M Droesch ne laisse pas transparaître dans ses écrits, dans ses propos consignés, des jugements moraux aussi catégoriques. Nous ne critiquons pas la personnalité des deux trois chefs d'établissement, même si nous exploitons plus les annotations du premier directeur de l'Ecole: M Torret; nous pensons que ladite personnalité influe sur le fonctionnement de l'Ecole et sur le comportement de l'équipe éducative. Les cas de désaccord (P+S- et P-S+) confirment nos propos sur la perception de l'élève par la personnalité du directeur. Entre 1927 et 1933, les cas de désaccord soulignent plutôt le travail positif avec la personnalité négative. L'inverse se produit pour la période 1938 à 1943. Un travail sur la corrélation nous fournit les indications suivantes.

Entre 1927 et 1933, la différence entre les cas de désaccord ne contient aucune signification statistique. Le directeur et ses collaborateurs n'attribuent pas de préférence à l'une des deux notions de manière préférentielle dans les cas opposés. Par contre, entre 1938 et 1943, le même directeur juge de manière significative, différence vérifiée par le test de corrélation de Mac Némar. La scolarité passe avant la personnalité. Le contexte historique nous fournit une piste d'explication. Le deuxième conflit mondial affecte également l'Ecole avec la réquisition de professeurs, du chef des travaux, perturbe les sessions d'examen, en particulier celle de 1940, entraîne des départs d'élèves comme nous le découvrirons plus tard, et accroît la sévérité du directeur. Partisan du gouvernement de Vichy, le directeur imposait à l'Ecole, les conceptions de l'époque, centrées notamment sur le travail. D'anciens élèves et des photographies de l'époque nous évoquent le lever quotidien des couleurs par un élève et la lecture de textes choisis du Maréchal Pétain, tandis que les autres élèves attendent silencieusement pour ne pas dire au garde-à-vous dans la cour, la fin du cérémonial. Les conceptions politiques personnelles, notoirement affichées par le directeur induisent la vie des élèves et de l'Ecole.

A partir de 1953, bien que négligeables, les annotations tendent à s'attacher au travail plutôt négatif avec une personnalité posi-

-tive. Les cas positifs n'apparaissent pas, contrairement aux cas totalement négatifs.

2. LA LONGUEUR DES MOTS: UN CRITERE SIGNIFICATIF ?

La synthèse sur la tonalité, le type et la fréquence des annotations, résumées dans le tableau précédent que nous venons de commenter apporte des indicateurs sur la fonction de l'E.T.P. exposée implicitement et explicitement par le fait de les consigner sur des fiches accessibles et utilisables à posteriori par un directeur et sur la personnalité même de l'individu à travers son discours officiel.

La longueur en mots des annotations nous fournit une autre indication, plus nuancée (1). Au fil du temps, les annotations s'amenuisent en nombre de mots. Ne croyons pas que le vocabulaire des directeurs s'épuise. Nous pensons que l'entraînement facilite la concision et synthétise par des raccourcis parfois choquants les traits de caractère, l'histoire vécue par l'élève à l'Ecole. Parlons moyennes, colonne de droite du tableau, en dix ans, de 1926 à 1936, la longueur se réduit de moitié avec 7.4 à 3.3 mots en moyenne par appréciation. Elle se stabilise ensuite entre 2 et 4 mots. Si les annotations perdent en longueur et gagnent en concision, elles gagnent encore en précision, à la limite de la caricature. L'annotation, en général comprise dans la classe de un à quatre mots, se limite à des adjectifs précédés quelquefois d'adverbes. Plus de discours compris entre cinq et neuf, voire dix et quatorze mots comme avant 1941 mais un portrait par touches! Le résultat aboutit au même objectif: celui de fichier l'élève, de le sérier définitivement, pourrions-nous dire puisque les employeurs ne manquent pas de se renseigner auprès de l'Ecole pour connaître la moralité, les qualités, la capacité de travail et les résultats obtenus par un ancien élève candidat à un emploi. La réduction de la longueur de l'annotation particulièrement sur les fiches, accentue les réactions

(1) annexe p 373

subjectives: "A travers les annotations passe un autre souci que celui d'un jugement objectif, il se dissimule beaucoup d'affectivité. Si la note appartient aux élèves, sanctionne leur travail, l'annotation appartient au maître. A travers elle, il exprime ce qu'il ressent par rapport à l'enfant... Mais est-ce de cette manière que l'on aide l'élève à prendre conscience de ses difficultés?" (1)

Selon les périodes et leur contenu, les appréciations desservent l'élève. Mais, avec un nombre de mots réduit, le choix s'avère délicat pour ne pas prêter l'équivoque dans l'interprétation: "Le mal serait moindre si ces conseils, malgré leur petit nombre, étaient vraiment adaptés à chaque élève. Or, nous avons été surpris par le fait que plusieurs professeurs qui essayent de préciser leurs annotations développent très souvent le même thème." (1)

Ainsi en va-t-il des directeurs qui se succèdent et qui centrent leurs remarques sur un thème identique, avec une surabondance de jugements pour un même élève. Inutile de rapporter le nombre d'appréciations recensées au cours des périodes dégagées: 20% à 30% des fiches; nous examinerons les plus surprenantes. Et les autres élèves? Devons-nous les considérer comme insignifiants, se fondent-ils dans cet élève moyen qui n'existe pas plus que le français moyen mais qui se calcule en statistique?

3. QUELQUES EXEMPLES D'ANNOTATIONS.

Le lecteur voudra bien nous excuser de rester au stade anecdotique. Après l'évocation des annotations, de leurs tendances, nous devons restituer quelques-unes d'elles, qui apporteront, par leur éloquence, une réponse indéniable à notre recherche sur la signification de l'annotation en tant qu'enjeu de la personnalité du formateur, du directeur, et ses exigences en tant que moteur de l'institution. Qu'il accepte leur transcription pour mieux édifier son jugement sur un moment de l'histoire des hommes et de l'Ecole n'est pas neutre. Nous allons sérier les annotations en n'omettant pas de préciser qu'elles n'intéressent que le quart des élèves sur une période limitée dans le temps.

(1) J-C LAFAY: Les Annotations Scolaires, in bulletin Binet Simon, 1972, n°525, pp70-71

3.1. Comment les Annotations Reflètent-elles les Exigences ?

3.1.1. Des élèves nuls en tout.

Ils ne manquaient pas si nous lisons les appréciations portées par les responsables de la formation avec toute la subjectivité possible.

◊ en 1927:

- " élève mal orienté. A résisté longtemps à la pratique professionnelle. Habileté restreinte. Peu cultivé. Peu de moyens. Nonchalance notoire. Capacité restreinte"; ce qui n'empêcha pas l'élève d'obtenir le C.A.P.

◊ en 1928:

- "Elève très paresseux, dissipé, nul aux cours. N'a pas obtenu son diplôme de sortie" mais le C.A.P. lisons-nous sur la fiche;

- "Elève très paresseux. Complètement réfractaire à tout progrès. menteur invétéré. Pas intéressant. Travail nul tant aux cours qu'à l'atelier".

◊ en 1930:

- "Très paresseux, plutôt indiscipliné, se refusait à fournir tout effort".

◊ en 1931:

- " Caractère sournois et difficile. Manque de goût et d'aptitudes. Nul aux cours"

◊ en 1933:

- "Mauvais sujet, dévoyé par gâterie excessive de sa mère".

◊ en 1937:

- "Elève nul, ne voulait faire aucun effort. Dissipé."

◊ en 1939:

- "Elève très faible aux cours, peu doué, paresseux" pourtant titulaire de deux C.A.P. d'après la fiche.

Une appréciation pousse la dureté jusqu'à prétendre que l'élève n'aurait jamais dû réussir. L'esprit, la paresse, le don reviennent dans de multiples appréciations. Quant aux superlatifs et aux adverbes ils ne font pas défaut pour situer le degré d'inadaptation de l'élève.

3.1.2. Des élèves méritants.

Les superlatifs et adverbes ne manquent pas plus pour mettre en exergue les qualités d'élèves. A travers la restitution de ces

appréciations, le lecteur prendra connaissance de ce phénomène.

◇ en 1927:

"Très bon sujet, travailleur, très intelligent, prix d'atelier, grande habileté, caractère très gai, très gentil". La fiche nous précise qu'un élément aussi intéressant devient chef d'atelier le 19 janvier 1957.

◇ en 1928 :

"Sorti major de la promotion. Très bon élève, travailleur, très habile, très gentil."

◇ en 1933:

"Elève très sérieux, travailleur et très intelligent."

◇ en 1938:

"Excellent élève, intelligent, travailleur et zélé."

◇ en 1939:

"Excellent élève, esprit d'initiative, poli, courtois, cherche à augmenter ses connaissances."

◇ en 1941:

"bon élève, haute valeur morale."

Les qualités requises pour mériter de telles appréciations s'appellent intelligence, docilité, esprit, travail. Les plus prisées restent l'emprise que l'enseignant peut exercer sur l'élève par la facilité à commander que l'on rencontre souvent.

3.1.3. Dommage qu'ils n'aient pas plus de moyens.

Dans ces cas contradictoires, l'appréciation relève la personnalité et repousse les capacités.

◇ en 1927:

"Elève intelligent, actif mais très paresseux, montrant peu de goût à son travail. Avait été averti que si son travail ne donnait pas satisfaction, serait remis en première année."

◇ en 1928:

"Elève intelligent mais très paresseux, mal surveillé par sa famille. Ne montrait aucun goût à son travail."

Comment comprendre que des élèves capables montrent autant de paresse, feignons-nous de nous interroger? La famille ne serait-elle pas responsable de l'attitude de l'enfant? Quelques appréciations prennent à partie les parents en reprochant de ne pas s'occuper correctement de l'enfant. De quel droit l'école juge-t-elle en plus les parents de l'élève et pourquoi? Souvent les reproches s'adressent à des fils de médecin, artisan, commerçant, petit industriel. L'école

se vengerait-elle de la situation sociale des parents d'élèves quand ses enseignants occupent une place dérisoire dans la hiérarchie: que représente un ouvrier-instructeur face à un membre de profession libérale ?

3.1.4. Dommage qu'ils aient une telle personnalité.

◊ en 1926: "*cauteleux, frisant l'obséquiosité. Avait déjà été convaincu de vol au détriment d'un élève. Soupçonné d'ailleurs de diverses disparitions. Caractère dissimulé, élève intelligent mais buté, animé de l'esprit de vengeance froidement méditée.*"

◊ en 1929: "*Très intelligent, travailleur, caractère sournois et difficile. Serait facilement un meneur de désordre.*"

◊ en 1930:

- "*Bonne habileté manuelle. Mais difficile à commander. Tête butée, esprit retors.*"

- "*Elève intelligent, travailleur mais faconde méridionale, très phraseur et agité*"

◊ en 1932:

- "*Renvoyé de l'Ecole pour indiscipline. Sournois, méchant, quoique intelligent et travailleur. Regimbe sous les observations qu'il n'accepte jamais. Caractère très indépendant.*"

- "*Assez indiscipliné, tétu, pas très intelligent. Elève très paresseux, peu doué. A fait tout le possible pour se faire renvoyer de l'Ecole. Démission donnée sur notre demande.*"

Il ressort de ces indications que l'élève correspondant aux normes de l'Ecole, de la direction, ne doit pas ressembler au portrait de celui-ci en 1941: "*élève très faible, n'a pas profité de l'enseignement donné*" mais plutôt à ce profil de 1933: "*élève extrêmement intelligent, travailleur docile, avait toutes les qualités du parfait élève, soigneux et appliqué.*"

L'élève admis à l'E.M.I.M. pendant ces années émerge à travers un profil-type décrit précisément par les annotations. L'élève qui ne répond pas aux critères d'exigence à un moment donné de sa scolarité terminera difficilement les études. Nous pouvons émettre des réserves sur le danger de certains renseignements. Quand la direction décrit un élève peu intéressant qui réussit à l'examen, nous nous demandons si la tonalité subjective des appréciations ne manifeste pas la conduite maniaque, à la limite obsessionnelle d'un directeur plus attaché à la censure de la personnalité des jeunes

qu'à l'assistance à leur apporter pour favoriser la réussite scolaire et l'épanouissement personnel.

3.2. Analyse et Signification des Motifs de Démission, d'Exclusion.

Entre 1926 et 1960, les fiches portent la mention des raisons du départ d'un élève. L'examen de cet indicateur devrait nous renseigner d'une autre manière, voire complémentaire, sur les conduites à adopter pour satisfaire aux exigences de la direction. Elles ne coïncident à aucun texte réglementaire, n'obéissent à aucun objectif affiché de l'E.T.P. dont l'essentiel préconise l'accès au métier à partir d'une scolarité normale. Nous ne connaissons pas le règlement intérieur de l'Ecole à l'époque pour savoir si les critères imposés par le directeur n'appartiennent qu'à lui, mettent en jeu sa responsabilité dans l'échec supposé des élèves face à la formation. Le règlement intérieur en vigueur en 1978, mis à jour en 1970 avec des représentants du personnel et des élèves contenait encore un paragraphe sur le comportement, sur la moralité. Survivrait-il aux dispositions antérieures?

Que ressort-il de l'analyse du tableau (1)? Discutons d'abord les termes employés: "exclusion", "démission", "invité à quitter l'école". Chacun d'eux marque une régression dans la dureté du langage. Il nous faut encore nuancer par "non-réadmis" ou "vie active". La mention la plus neutre en apparence et la plus brutale en réalité reste l'euphémisme: "invité à quitter l'école". Soit en raison de mauvais résultats, soit de conduite: indiscipline, vol... le directeur conseille à la famille de retirer l'enfant. Certaines fois, les mentions: "en fait il s'agit d'un renvoi" et: "sur notre demande" précisent bien les personnes à l'origine de la décision. D'autres fois, le conseil de discipline, de classe, se prononcent pour le départ de l'élève; le premier pour la conduite, le second pour le travail.

Entre 1939 et 1943, modes maxima des démissions (fréquences les plus élevées), la guerre incite les familles à retirer l'enfant de l'Ecole (colonne 1). Il convient de compléter par les colonnes

(1) annexe pp 375-376

2 et 3 comme les fiches le précisent souvent. Les parents ne peuvent pas assurer les frais de scolarité des enfants. Les pères étaient mobilisés pour certains. Les élèves devaient travailler pour procurer un revenu à la famille. Souvenons-nous des C.S.P. des parents (1). Les graphiques réalisés à partir des données numériques indiquent un travail féminin inexistant puis représenté dès la période 1939-1942, dans les catégories les plus défavorisées au niveau des postes de travail sans qualification. La guerre pèse indéniablement sur la scolarité des élèves placés dans l'obligation de renoncer aux études sous la pression des conditions sociales et matérielles externes à la famille et ressenties par elle.

Les raisons de santé (colonne 4) figurent pratiquement pour les trois quarts des années. Il est vrai qu'un enfant de quatorze ans soumis à une semaine de quarante heures avec quinze heures d'atelier dans des conditions pénibles peut ne pas supporter le poids de la F.P. Des exemples précis mentionnent les difficultés physiques d'élèves:

- en 1931: "*Redouble la première année. Doit encore redoubler la première année. Démission. Elève peu intelligent. Apte au travail manuel mais réfractaire aux cours. Tempérament malade, énervé, un peu désaxé.*" Cas paradoxal que celui-ci et plus explicite pour celui de 1937: "*Elève chétif, surtout malade mental. Invité à fournir un certificat médical sur son état sans cesse larmoyant, a été retiré de l'Ecole. Sujet peu consistant, sans volonté. A eu trop d'absences.*" Pourquoi l'institution scolaire s'embarrasserait-elle d'éléments encombrants, instables? Les causes n'importent pas. Les conséquences importent. Le jugement ne s'appuie sur aucun test médico-psychologique. Le constat suffit pour écarter l'élève de l'E.M.I.M.

A l'exception de cas précis pour raison de santé, les autres démissions regroupées sous le même motif masquent des exclusions: en 1930, "*Redouble la première année. Démission pour raison de santé. En réalité sur notre invitation. Elève doué mais nonchalant jusqu'à la paresse. Sournois, manquant de goût. Parents peu énergiques.*"

Nous devons prendre avec circonspection les cas de départ des élèves. Le tableau restitue fidèlement les indications mentionnées

(1) annexe p 345

sur les fiches. Elles excluent, la palissade oblige, les décisions relevant du non-dit mais du souhait ferme et oral de la direction.

Comment tester le facteur lié à l'institution scolaire, de celui dû aux conditions personnelles? Nous additionnons les colonnes raisons familiales et individuelles (2 à 6) et les colonnes raisons scolaires (8 à 11). Pour l'ensemble de la période, l'écart s'exprime dans un rapport de 3 à 7 de manière irrégulière entre 1926 et 1950 et de 5 à 9 entre 1951 et 1960, en faveur des raisons scolaires. Notre indicateur des termes indiquant les départs devient significatif lorsqu'il s'agit de défendre l'institution, de l'intérieur. Au même titre que les annotations sur l'élève indiquent le profil-type souhaité par les responsables de l'E.M.I.M.? La fréquentation scolaire régulière, les résultats satisfaisants, la discipline affichent les exigences. Dans pratiquement tous les cas, les résultats insuffisants (colonne 9) l'emportent sur le comportement (colonne 8) et particulièrement dans la deuxième période marquée par le deuxième directeur: M Dornic.

Nous vérifions la tendance dans notre colonne mode maximum. Si nous rejetons la colonne 7 (fréquence maximum dans 25% des cas) trop générale: vie active après un renvoi ou après un départ volontaire, il convient d'admettre l'importance du fonctionnement de l'institution dans 75% des cas (mode maximum de la colonne 9). Il ne saurait en être autrement puisque notre tableau des motifs de départs comptabilise les fiches avec les mentions du départ, à l'exclusion d'indication de tonalité d'annotation et complète le tableau de longueur des annotations incluant souvent des motifs d'interruption de scolarité.

4. APPRECIATIONS ET ATTENTES DES MAITRES.

Nos indicateurs précédents relatifs à la tonalité des appréciations et aux motifs de départ confirment d'une manière différente les impératifs, les objectifs assignés à l'E.M.I.M. par ses dirigeants. Les travaux de J-C Lafay contribuèrent à inspirer notre démarche.

Nous abordons maintenant un autre indicateur en suivant les conclusions de Rosenthal sur le rôle du préjugé du maître sur les performances de l'élève; après son expérience menée à l'Ecole de Oak School (1). Il se proposa de vérifier l'hypothèse suivante: "*les enfants dont les maîtres attendent davantage font effectivement des progrès plus grands.*"

Réalisée à partir du test de Q.I. (total, verbal, raisonnement) sur un groupe de contrôle et sur un groupe expérimental de classes de C.E.1,2, C.M.1,2 et 6°. L'expérience aboutit à la vérification de l'hypothèse, à savoir que: "*les enfants dont les maîtres attendent davantage font effectivement des progrès plus grands. La façon dont ce résultat est atteint n'est pas exactement connue, mais on peut supposer que par son attitude le maître a pu communiquer aux enfants qu'il espérait une amélioration de leurs performances, ce qui a pu leur donner davantage confiance, améliorer leur motivation.*"

Il n'entre pas dans nos possibilités d'utiliser une méthode fiable pour vérifier l'hypothèse proposée par Rosenthal, décrite et commentée par G. Ferrandez. Nous disposons d'un critère non pas objectif (Q.I. ou autre méthode de test) mais subjectif: en l'occurrence, les annotations. Le lecteur nous excusera encore de lui asséner des jugements de valeur, édifiants, mais il admettra notre hypothèse empirique et postérieure d'utilisation des jugements comme indicateur pour conforter notre recherche dans cette direction. L'indicateur évoque dans les annotations en cours de scolarité, l'attente du directeur, la satisfaction ou la déception face à celle-ci.

4.1. Des Attentes Déçues.

◊ En 1928: "*Elève intelligent, habile, beaucoup d'allant, aurait pu néanmoins mieux réussir.*" Ce qui n'empêcha nullement l'élève d'obtenir le C.A.P. d'ajusteur et de tourneur.

◊ En 1930: "*Elève inintelligent. Malgré tous les essais tentés, n'a pu faire rien de bon. Très paresseux.*" Profession du père: instituteur!

◊ En 1932: "*Elève qui aurait pu bien faire mais devenu rêveur (veut être poète) ne fournissant plus aucun travail. Très paresseux, nonchalant, indécis. Caractère souple, discipliné, sans volonté.*" Profession du père: commerçant. L'élève

(1) G. FERRANDEZ : Attentes du milieu, d'après les travaux de Rosenthal et Jacobson: Pygmalion à l'Ecole (Casterman) pp233 à 238 in l'Echec Scolaire

n'entre pas en deuxième année.

◊ En 1938: "Elève peu intelligent. Ne méritait pas son diplôme. Bon caractère." Profession du père: garagiste. L'élève réussit le C.A.P. de tourneur.

◊ En 1929: "Elève absolument buté, peu intelligent mais trompant sa famille sur tous les points par des mensonges, des faux en écriture, etc. Esprit de la famille tout-à-fait hostile. Paresseux aux cours et inaptitude manuelle caractérisée. Avons eu la faiblesse de garder malgré tout ce sujet peu intéressant déformé par sa famille." (souligné dans le texte)

4.2. Des Attentes Satisfaites.

◊ En 1928: "Elève studieux, appliqué, conduite et discipline parfaites. Un des meilleurs sujets ayant fréquenté l'Ecole qu'il quitte avec regret." Pour rentrer à Paris avec ses parents, avant l'examen, après la mutation de son père sapeur-pompier.

- "Très bon sujet, intelligent et très travailleur, habile, a formé son caractère au cours de son apprentissage. Etait plutôt pénible." Orphelin de père, la mère travaille comme giletière. Il réussit le C.A.P. de traceur en chaudronnerie, en fer, en cuivre et de soudeur autogéniste.

- "Elève peu doué intellectuellement. Nul aux cours mais plein de bonne volonté. A l'atelier a fait de grands progrès. Est le type de l'élève qu'on peut dresser manuellement pour en faire un bon praticien. Très bonne conduite. Mère veuve, elle est cafetière. L'élève obtient le C.A.P. d'ajusteur et de tourneur.

Dans les deux types de conduite, le directeur ne manifeste pas l'adhésion à un projet éducatif au sens où nous l'entendons actuellement et le comprenons par les textes officiels récents. Il définit l'enseignement comme un dressage, comme une action de "laminage" de la personnalité du jeune. Ce dernier doit être facile à commander, apte à exécuter un travail. Faut-il admettre ces points de vue au titre d'une idéologie au service de l'industrie pour former le meilleur ouvrier adapté? Il semblerait que ce soit le cas alors que les annotations reflètent l'investissement affectif du directeur de l'Ecole sur l'élève pris dans sa globalité. L'élève est-il conscient de l'enjeu? Nous ne détenons aucun élément de

réponse. Mais les attentes du directeur s'expriment d'une manière encore catégorique quand les élèves sont proposés pour les prix d'atelier, de la profession et encore du Maréchal Pétain!

Nous ne savons pas si les attentes influençaient le travail de l'élève ou plus exactement rejaillissaient sur les maîtres chargés de les reporter sur les jeunes. Il demeure cependant que: "*On ne peut certes pas dire que ce sont les maîtres qui inventent les bons et les mauvais élèves, mais une telle enquête doit nous faire réfléchir. En effet, les préjugés que nous avons sont le plus souvent inconscients; dans ces conditions, les éducateurs risquent d'avantager sans le savoir des élèves qu'ils prétendent traiter comme les autres.*" (1)

4.3. Des Attentes Déçues, à Cause de la Famille.

Quand les annotations jugent partialement l'élève, nous ne pouvons que nous offusquer rétroactivement et encore plus quand elles glorifient l'élève. Quand elles abordent des notions qui dépassent les responsabilités éducatives et pédagogiques, dans le genre: "*Un peu braque, élève très moyen, illuminé*" lu sur une fiche de 1931, fils d'un voyageur de commerce; nous ne pouvons que nous indigner. Que dire lorsqu'elles prétendent rendre la famille responsable du comportement détestable du jeune ?

◊ En 1928: "*Elève très frondeur sous des apparences polies, montre une mauvaise volonté évidente. Caractérisé par des retards permanents, voulus et tolérés par la famille.*" Le père est marchand d'automobiles.

◊ "*Elève intelligent mais désaxé par suite des fonctions de ses parents. Manque jusqu'à son départ de l'Ecole la moitié du temps, son père l'utilisant dans son garage.*" L'élève démissionne de l'Ecole pour "convenances personnelles" avant l'examen.

◊ En 1930: "*Très paresseux tant aux cours qu'à l'atelier. Nonchalance voulue et soutenue par les parents en quelque sorte. Elève peu intéressant. Discipliné par veulerie.*" Le père est directeur technique d'une entreprise.

- "*Elève moyen. Faiblesse physique générale. Mis par obligation de sa famille à pratiquer un métier manuel qui ne lui convenait pas du tout. Pas d'habileté. Très discipliné et docile.*" Le père est docteur en médecine.

- "*Quitte l'Ecole. Très mauvais sujet. Paresseux, menteur. Elève intelligent mais employant ses talents au mal. Manque d'énergie dans la famille qui lui laissait*

(1) G. FERRANDEZ : op. cité p 238 (cf note 1 p 242)

faire ce qu'il voulait." L'élève est admis en deuxième année. Le père est électricien à la Compagnie du Gaz.

"Quitte l'Ecole. Intelligent mais très turbulent, indiscipliné. Fréquentations douteuses. Cet élève aurait pu bien faire mais manque d'énergie dans la famille."

Le père est forain sur les marchés.

- "Peu intelligent, mal conseillé par ses parents." Le père est mécanicien à la Société P.L.M. L'élève obtient le troisième prix d'atelier mais pas le C.A.P.

◊ En 1931: *"Démission. Enfant gâté, très paresseux. Mère sans énergie."* Elève refusé en troisième année. Le père travaille comme géomètre.

◊ En 1933: *"Elève agité, tempérament de nerveux, père exalté d'ailleurs. Quelques tics. Bon garçon, manque longtemps d'habileté. Travail peu raffiné."* Le père est capitaine en retraite.

Nous mentionnons les annotations les plus caractéristiques, en reconnaissant qu'elles touchent peu souvent les familles mais pas n'importe lesquelles, de préférence celles de milieux favorisés. Le directeur de l'Ecole mépriserait-il les classes au niveau de vie plus élevé en se réfugiant derrière le prestige de la fonction enseignante, dirigeante ? Outrepasse-t-il son devoir d'éducateur en proférant de tels propos sur les élèves et sur les familles ? Sans vouloir intenter un procès d'intention, l'implication du directeur en tant que défenseur, malhabile à notre sens, de l'E.T.P. et de l'E.M.I.M. nous convainc, à travers les indicateurs que nous venons de déceler en ce sens qu'ils véhiculent une idéologie fondée sur le mérite, l'obéissance, la volonté, la docilité. Les valeurs morales priment sur les valeurs scolaires. Après l'exhortation au travail, à la patrie, voici l'encouragement à la famille. Trois thèmes développés par le directeur de l'Ecole et qui rejaillirent particulièrement sur l'E.M.I.M. au moment de la seconde guerre mondiale. Trois thèmes favoris du pétainisme, et d'inspiration maurrassienne que nous relevons en divers points de notre étude et que nous pensons érigés en dogmes, en pratique éducative quotidienne à l'Ecole par le premier directeur, dégagé de ses fonctions à partir d'octobre 1944.

I.I.I. NOTATION ET CLASSEMENT: PHENOMENE ALEATOIRE OU JUGEMENT

TANGIBLE ?

Les annotations dénuées de toute neutralité dans la teneur, n'arrivent pas de manière impromptue sur les fiches. Elles découlent certainement de phénomènes mesurés quantitativement, exprimés par une note qui sert à effectuer le classement trimestriel. Les notes figurent souvent sur les fiches entre les années 1950 à 1960 pour les moyennes trimestrielles avec le rang. A partir de 1960, les cahiers personnels des proviseurs collationnent ces données avec l'appréciation du conseil des professeurs. Nous ne disposions pas de moyens suffisants pour reconstituer les promotions à partir des résultats scolaires. Par contre, notre action éducative entre 1978 et 1982 nous amena à étudier la promotion d'élèves admis en seconde et à les suivre jusqu'à leur départ.

1. APPROCHE DOCIMOLOGIQUE.

Notre penchant pour la docimologie, pour le traitement statistique de la notation scolaire depuis que des heures d'enseignement nous ont été confiées en Sciences de l'Education à l'Université Lyon II, permit une ébauche d'orientation à partir de la note réduite. Précisons l'objet de notre travail. Selon J. Romian: "*les résultats scolaires, de même que les informations tirées de l'utilisation de tests psychologiques, permettent d'objectiver des différences de capacités. A ce propos la note scolaire ou l'appréciation en catégories par lettres ou chiffres qui peut aussi donner lieu à classement est le résultat de capacités qui s'exercent et d'acquisitions plus ou moins bien assimilées. C'est une estimation d'une activité intellectuelle qui met en jeu des données et des modes de résolution de problèmes. Dans la note ou le classement en catégories, interviennent en outre l'histoire individuelle, la motivation de l'enfant et, de la part du maître, le souhait d'encourager ou la crainte de décourager, etc. Ce n'est jamais un élève anonyme qui reçoit une note. Les résultats obtenus au test ne présentent pas de fluctuations de cet ordre.*" (1)

(1) J. ROMIAN: Aptitudes, capacités, "dons" et finalité de l'enseignement in l'Echec Scolaire, p112

Exprimées en note chiffrée, les moyennes trimestrielles et par lettre pour la synthèse avec les appréciations du proviseur, les résultats rassemblent la somme des individualités de la classe, le degré d'exigence du professeur quant au contenu du sujet et la sévérité quant à la correction à partir des réponses fournies par l'élève, les différences entre groupes-classes différents. L'orientation en section "E" "F.1,2,3," s'opère à partir des résultats que nous appelons "observés". Or, ils ne tiennent pas compte des distorsions dues à tous les paramètres subjectifs évoqués. Notre hypothèse de travail recherche une différence significative entre la note chiffrée observée, la lettre de classement et la note normale "réduite". Un devoir reçoit une note entre 0 et 20 quel que soit le nombre d'élèves dans la classe, le sujet proposé, les réponses apportées. La moyenne théorique devrait être 10. Or, dans la réalité, nous recensons des moyennes comprises entre 6 et 10 en mathématique, 5 et 13 entre technologie et en physique pour les quatre classes de 2°T. Concrètement, nous ne pouvons pas comparer l'élève qui obtient par exemple 9 avec des moyennes différentes. Quand nous rapportons la note "observée" à la "moyenne" et à l'"écart-type" "observés", nous calculons une valeur de "z" qui élimine tous les facteurs subjectifs. Pour restituer le "z" en valeur compréhensible dans l'échelle traditionnelle de notation, nous le ramenons à une "moyenne" et à un "écart-type" "théoriques respectivement 10 et 4.

Exemple:	math. 2°TA	techno.	math. 2°TD	techno.
<u>moyennes</u>	9.06	13.6	10.2	5.5
<u>écarts-types</u>	3.07	2.14	2.21	2.27
valeur de 9	9.92	1.4	7.82	16.17

Le lecteur voudra bien nous excuser pour les explications techniques fastidieuses mais nécessaires pour la compréhension de notre démarche. Comment admettre ou refuser dans la classe supérieure et dans quelle section un élève qui a 9 dans une classe sachant que la même valeur nominale observée ne recouvre pas la même valeur statistique! Nous passons de 1.4 à 16.17, soit 11.5 fois l'écart. La méthode met en évidence le caractère aléatoire de la note qui sert de critère d'orientation, heureusement complété par les annotations beaucoup plus circonstanciées dès que nous atteignons les

années 1960. Nous proposons donc la réduction de toutes les notes pour parvenir à une orientation plus fiable. Nous supposons que la réussite à l'examen dans trois ans dépend de l'orientation initiale. Nous postulons que l'élève poursuivra logiquement son histoire personnelle qu'une faiblesse en seconde restera déterminante, que des résultats satisfaisants ne s'éroderont pas trop en trois ans. Autrement dit, pour vérifier notre hypothèse de travail, nous partons des résultats obtenus à l'examen sur la population restante de la promotion initiale. Le tableau docimologie et scolarité en annexe nous fournit des repères intéressants (1).

Sur 109 élèves observés en début, 37 quittent l'Ecole en fin de 2^oT. Les départs sont plus importants en section 1^oF3 avec une note inférieure à 12 (note réduite). Il reste 46 élèves en classe terminale. Une dizaine d'élèves échappe à notre étude car ils intègrent en première au lycée Sembat (Vénissieux) par suite du transfert de la section en 1981. Les élèves reçus au baccalauréat ont une note réduite supérieure à 8 sauf pour la section "F1" où ils sont plus nombreux à réussir avec une note moyenne entre 0 et 8. Les notes réduites en seconde, comprises entre 0 et 8 sont toutes sous-estimées en valeur observée pour plusieurs élèves.

Nous ne calculons pas de coefficient bi-sériel pour traduire la valeur de la corrélation entre la note réduite de seconde et le résultat à l'examen mais le critère semble discriminant en "F1" et en "F3". Les notes observées de 2^oT d'élèves admis en 1^o et T^o semblent surestimées, ce qui expliquerait l'échec des élèves situés entre 12 et 20, aussi nombreux à réussir qu'à échouer: 5 cas. Présentée d'une autre manière, l'orientation d'après les notes observées conduit à commettre des erreurs de décision en admettant dans la classe supérieure des élèves dont la note réduite s'avère inférieure à la réalité. Rappelons que nous jugeons à posteriori, avec des restrictions. Devons-nous adopter ce principe de classement pour décider le devenir de l'élève ? Ce serait refuser une évolution ou une régression brusque à la suite d'un événement important dans l'histoire personnelle de l'élève, irrégularité que nous repoussons

(1) annexe p 385

dans notre postulat de travail. La méthode servirait à rectifier des variations trop importantes de notation avec sécurité. L'ériger en système pour prévoir l'avenir scolaire défendrait alors une école élitiste renforcée par la sélection rigoureuse, scientifique, inhumaine. Il ne demeure pas moins vrai que la réflexion après confirme l'utilité éventuelle de la méthode employée. Nous pouvons corroborer notre principe docimologique par le commentaire du tableau des "mentions, classements et résultats" (1).

2. DEVELOPPEMENT DE L'ELEVE ET DEVENIR SCOLAIRE.

Que vaut la note, l'annotation attribuées à un moment précis de la vie de l'élève alors qu'il traverse un processus de formation perturbateur en tous sens? Notre méthode statistique, dans son utilisation risque d'écarter irrémédiablement des élèves de l'école alors qu'ils ne fournissent qu'une image parcellaire et temporaire de leur activité manuelle, intellectuelle, si nous l'imposons au début de la sélection. Considérons la comme un outil de vérification de l'efficacité du système scolaire. La méthode subjective d'appréciations contient les mêmes dangers pour ne pas dire plus de risques car elle perdure dans le fichier des élèves. Cette dernière méthode de travail accepte quand même des élèves sur des capacités potentielles non exploitées, et non quantifiables par la statistique. Elle devient nocive quand les employeurs sollicitent la direction de l'Ecole pour se renseigner sur le demandeur d'emploi. Une vérification statistique, jointe à la méthode traditionnelle corrigerait les effets subjectifs dans les deux sens.

Des correspondances accrochées aux fiches d'élèves émanent d'entreprises privées, d'organismes d'Etat, voire de services de police et pas seulement pour une candidature à un emploi de gardien de la paix. Les réponses précisent la moralité et les qualités de l'élève pendant son temps de scolarité à l'E.M.I.M. Certes, des appréciations élogieuses du genre de celles évoquées dans nos pages précédentes favorisent un élève mais les autres le desservent. Que pense un employeur d'un éventuel salarié "présentant bien" à l'âge adulte alors que la fiche décrit l'adolescent "instable", "difficile à commander", paresseux ?

(1) annexe p 357

Nous posons la question du code de l'enseignant, du directeur. Déontologiquement, doit-il restituer des tendances antérieures, contradictoires peut-être au moment de la demande de renseignements? Des résultats observés chez un jeune élève soumis à un rythme de travail épuisant à l'atelier, à la surcharge hebdomadaire des cours à la période d'ébauche de la personnalité qui le met en conflit plus ou moins ouvert avec l'institution, l'autorité, n'impliquent pas nécessairement un jeune adulte, produit conséquent et concordant de son adolescence.

Conclusion.

La scolarité des élèves à l'E.M.I.M. , mesurée par les résultats objectifs et subjectifs, nous permet de cerner les conceptions du métier, de la formation chez les représentants de l'institution, porteurs eux-mêmes d'une histoire personnelle qui interfère sur leurs motivations, leurs conceptions professionnelles. L'image de l'Ecole et du métier se ressent dans les annotations. Notre batterie d'indicateurs sur les exigences professionnelles et les risques liés à la pratique, confirme une voie de recherche et ouvre une autre en corrolaire: l'évaluation de la formation dispensée, à partir du diplôme.

I.V. LE DIPLOME ET SA FINALITE.

Dans l'enjeu de l'E.T. et P. se dessine l'accès à la position professionnelle et sociale, par l'exercice du métier qui dépend du niveau de qualification atteint. L'Ecole des Métiers, par sa pyramide des diplômes est le: "*reflet structurel de l'économie libérale, le système scolaire est concurrentiel, compétitif, sélectif. Le cursus scolaire, du début à la fin, n'est qu'une plus ou moins longue course d'obstacles, d'examens ou de concours. Toute la structure en témoigne*(1)

Pour tous les diplômes professionnels, le décret 52-178 du 19 février 1952 (2) prévoit dans son article 3 que la somme des coefficients des épreuves pratiques doit être comprise entre 50% et 65% de la somme des coefficients de toutes les épreuves. Elles sont subies en premier lieu et sont éliminatoires (J.O. du 21 février 1952).

(1) H. SALVAT: L'école: une course d'obstacles in l'Echec Scolaire, p23

(2) Recueil des Lois et Règlements

Si la fonction de l'E.T.P. répond à l'esprit de cette circulaire du 20 juin 1893 ,du ministre aux préfets:"il est devenu indispensable de mettre à la disposition de nos commerçants,des auxiliaires bien préparés et de fournir à nos industriels des ouvriers d'élite;c'est à l'école qu'il appartient de remplir cette tâche", (1) comment procède-il pour atteindre ce but à partir des diplômes,des jurys ?

1. TYPOLOGIE ET CRITERES D'ATTRIBUTION.

1.1. Les Diplômes de Cycle Court.

1.1.1. Le C.A.P.

Préparé à l'atelier-école puis au centre d'apprentissage,il impliquait des études à temps partiel dans la structure scolaire et dans l'entreprise.De l'apprentissage,il évolue avec la tendance inflationniste,selon la définition de G. Avanzini (2),à une maximalisation de la F.P. par l'école.

Préparé en trois ans (deux ans en C.F.A.),il s'obtient après examen final qui soumet le candidat à des épreuves écrites d'enseignement général,théorique professionnel et pratique en atelier. Le candidat déclaré admis se place au-dessus de la note moyenne 10 dans l'ensemble des disciplines.L'arrêté du 6 décembre 1971 dans son article 5 précise les conditions d'admission aux seules épreuves pratiques avec une moyenne supérieure ou égale à 10 sur 20. La validation indique une exigence globale sur la formation reçue. Le titulaire du diplôme doit être un ouvrier fiable et cultivé. Le cycle de L.E.P. qui délivre le C.A.P.,lié aux exigences des industriels,satisfait leur demande et ajoute une touche de son identité par une "culturation" de l'élève à partir de données simplifiées de l'enseignement savant.L'impétrant accède à la vie active muni d'un titre qui le situe dans la hiérarchie ouvrière avec un surajout culturel.Ce dernier atténue le caractère pratique des études poursuivies,en inscrivant au programme des enseignements

(1) cité par A. PATRIS : l'Apprentissage,une Forme d'Education, pl6

(2) G. AVANZINI : Immobilisme et Novation dans l'Education Scolaire.

qui respectent presque la ligne de continuité de l'E.G.N'appelons-nous pas maintenant les trois années de C.A.P. 4°, 3° préparatoire et terminale ?

1.1.2. Le B.E.P.

Institué par la réforme de 1966, il élève le niveau de recrutement à la classe de 3° des collèges. Les études se déroulent sur deux années. Les sections reçoivent des élèves motivés pour des sections nobles parce que les plus demandées, et les plus demandées parce que les plus valorisées socialement. L'E.M.I.M. attire en B.E.P. vers l'électromécanique à défaut d'électronique et vers la fonderie. Contrairement au C.A.P. qui valide la pratique d'un métier, le B.E.P. sanctionne les études sur une famille de métiers. Les numéros d'identification pour l'inscription à l'option de l'examen lèvent toute ambiguïté.

Le B.E.P. au bas du cursus du second cycle technique court marque une transition entre les qualifications élémentaire et moyenne de l'E.T. court et long. La transition s'affirme par le renforcement des exigences de l'E.T. en reléguant les demandes des professionnels. Autant le C.A.P. adapte le jeune à la vie active, autant les autres titres accroissent la part théorique et mécontentent les industriels de ce fait, avec une formation préjugée incomplète.

1.2. Les Diplômes de Cycle Long.

1.2.1. Les anciens B.E.I.

Ils s'adressaient à une catégorie d'élèves issus des classes de 5°, de 4°M qui poursuivaient des études pratiques. Ils assimilaient les impétrants au rang de technicien. L'ambivalence théorie et pratique technique, et général s'accroît. Ils marquent bien la volonté de reproduire l'ordre de la culture savante avec le plus d'imitation et le moins de différences dans le contenu des programmes d'E.G. La qualification professionnelle augmente, la culture générale se place en rapport avec la formation d'un technicien cultivé (1), source de l'ambiguïté du titre et de l'E.T.

(1) Rapport Général sur les Problèmes de la Formation Technique dans l'E.T.; Clermont-Ferrand, 8 et 9 mars 1960 .M MARTY, Proviseur du L.T. de Brive, interventions de MM Marenne et Verdier.

"Fait plus grave encore, l'épreuve manuelle du B.E.I. s'exerce à contre-temps: il est anormal que les connaissances de nos élèves de 1° agents techniques, soient sanctionnées comme une épreuve manuelle aussi imposante que celle qu'on exige actuellement. C'est à la fin de la 2° I. qu'une épreuve de type O.P.1. devrait seulement être proposée (on s'y achemine semble-t-il). A la fin de la première année, c'est la qualité des connaissances d'agents techniques qui devrait être appréciée: on pourrait pour cela remplacer les trois B.E.I. (tournage, fraisage, ajustage) par un seul B.E.I. mécanicien. Le B.E.I. est dans une large mesure, un examen interne à l'E.N. qui peut l'aménager, certains, même, le supprimeraient, quittes à le remplacer par d'autres formules plus ou moins contestables."

Si l'E.T. parvient à remplir l'objectif culturel qui l'assimile à l'E.G. tout en maintenant son identité fondée sur la pratique, il livre sur le marché du travail une catégorie de personnel qui irrite les entrepreneurs. Rappelons les observations de l'O.I.M.E.M.R.R.A. qui témoignent de la méfiance face au diplômé en culture générale au détriment des connaissances pratiques (1). Toutefois, les industriels trouvent leur compte dans ce produit qui s'insère au niveau des ouvriers professionnels.

1.2.2. Baccalauréat et Brevet de technicien.

Ces deux types de diplômes remplacent les B.E.I. à partir de 1956 et renforcent la spécificité culturelle de l'E.T. Nous pensons qu'ils le dépersonnalisent, paradoxalement. Dans un premier temps, les bacheliers et brevetés arrivent de troisième puis après, de seconde technique, après un cycle général optimum. La suppression progressive des brevets de technicien s'inscrit dans une politique scolaire de spécialisation retardée le plus possible dans le cursus scolaire, d'où la perte d'identité progressive, prévisible entre l'E.T. et l'E.G. La tendance à la généralisation des études ne contente pas les employeurs qui redoutent l'élévation du niveau des connaissances générales et théoriques au détriment de la pratique professionnelle. Le regret ainsi formulé masque une réalité plus dure: l'intégration sociale des techniciens dans l'entreprise avec

(1) cf notre étude pp 61 à 63



poste de travail et salaire en conséquence, alors que les cotes d'encadrement ne prévoient pas l'inflation du nombre de diplômés moyens.

Quant aux conditions de délivrance, le décret 64-42 du 14 février 1964 prévoit que le titre de technicien breveté est décerné "aux candidats qui ont obtenu à la fois une moyenne générale égale ou supérieure à 10 sur 20 aux épreuves professionnelles des deux séries." Enfin, le décret 65-458 du 10 juillet 1965 modifie le décret 59-57 du 6 juin 1959 portant réforme de l'enseignement public: le titre de bachelier technique est reconnu aux titulaires des brevets de technicien "F1", "F2", et "F3".

1.3. Diplôme et Promotion Sociale.

Pour J. Vaudiaux : "la formation permanente assure une promotion générale pour ceux qui n'ont pas profité de la formation initiale. Elle réduit les tensions et contribue à une meilleure intégrale dans et de la société." (1)

L'E.M.I.M. accueille des cours de promotion sociale, des cours professionnels dans les années 1940, de Formation Accélérée, et dans les années 1970, un C.N.T.E. devenu C.N.E.C. Ils ne délivrent pas une formation initiale à des candidats aux examens mais facilitent l'accession à un métier, à une qualification, à des revenus supérieurs aux avantages liés à la formation de départ. Le B.P. représente le type même de diplôme de promotion sociale.

1.3.1. Le Brevet Professionnel.

Institué en 1926, il permet au titulaire du C.A.P. d'accroître ses capacités théoriques et techniques, ses connaissances, par deux années d'études supplémentaires. Il ne constitue pas un titre reconnu officiellement par une valeur marchande dans l'entreprise mais il a sa place dans la hiérarchie scolaire, avec un contenu supérieur à celui du C.A.P. L'employeur apprécie cependant ce surajout, garant d'une formation continuée donc censément améliorée. La circulaire du 18 mars 1959 rappelle le décret du 22 juillet 1958 dans son article premier: que le B.P. "sanctionne les capacités

(1) J. VAUDIAUX: La Formation Permanente, Enjeu Politique, in l'Echec Scolaire, Doué ou non Doué,

pratiques et théoriques des candidats qui ont acquis, au préalable, une formation de base dans une profession déterminée, ou qui possèdent certains titres nationaux (notamment le C.A.P.)" La circulaire n°67-139 du 15 mars 1967 précise que les candidats: "doivent pouvoir pour subir les épreuves du B.P., justifier d'un emploi dans la profession et avoir suivi des cours de perfectionnement pendant une période dont la durée est fixée par chaque règlement particulier." Par le décret 79-332 du 25 avril 1979, dans son article premier: "le B.P. est un diplôme national qui atteste l'acquisition d'une haute qualification dans l'exercice d'une activité professionnelle définie... En outre, lorsque des dispositions législatives ou réglementaires le prévoient, il atteste l'aptitude du titulaire à exercer des fonctions réglementées ou son aptitude à la gestion d'une entreprise."

1.3.2. Les cours par correspondance (C.N.E.C.) abrités par l'Ecole s'adressent aux élèves qui souhaitent poursuivre leur formation, par correspondance pour les cours généraux, par regroupement pour les cours théoriques et l'atelier. Ils peuvent présenter tout diplôme qui s'inscrit dans la poursuite de la formation initiale interrompue. Beaucoup d'élèves exclus de la filière normale ou démissionnaires venaient continuer leurs études après leur travail et en fin de semaine.

2. VALORISATION MORALE DE L'INDIVIDU ET DE L'ECOLE PAR L'ECOLE.

Nous postulons que le diplôme accordé à un élève reconnaît objectivement des conditions d'exécution pour un travail d'atelier, des critères de niveau de connaissances atteints par l'évaluation chiffrée et par le classement. Il reporte subjectivement les attentes des maîtres et de l'Ecole qui maintient son prestige supposé, par les résultats aux examens. La fierté de l'élève mentionné pour un prix retentit au sein de la communauté scolaire, sert d'exemple aux autres promotions et ne manque pas de s'ébruiter à l'extérieur, auprès des professeurs, des parents, des autorités académiques, des professionnels invités aux remises de prix de fin d'année.

2.1. Les Types de Prix.

C'est entre 1926 et 1930 que les prix abondent. Nous ignorons s'ils étaient investis de la même charge affective, la même valorisation morale du travail bien fait, mais leur mention sur les fiches correspond probablement à la personnalité du chef d'établissement de l'époque, bien qu'ils existent encore jusqu'en 1970 dans quelques écoles et bien qu'ils soient institutionnalisés en cette période. Nous dénombrons une dizaine de prix internes à l'Ecole. Chaque prix se subdivise en cinq rangs. Chaque rang et chaque prix reçoit une dotation en espèces, accompagnée, quand l'indication le précise, d'un ouvrage ou de matériel. La somme s'étend de 200F à 40F selon les prix et les années. Le concours de fin d'année et de fin d'apprentissage reçoivent des dotations élevées. Mais ce sont les prix de cours théoriques et surtout d'atelier qui figurent régulièrement sur les fiches. Bien que peu dotés, ils valorisent sérieusement l'élève et le travail accompli, en coïncidant de façon sous-jacente à l'objectif de l'E.T.P. qui œuvre pour le savoir-faire professionnel. (1)

2.2. A Qui Profitent les Prix ?

L'Ecole, l'Amicale des Anciens Elèves, la Chambre Syndicale participent à la dotation des prix de fin d'année en espèces et en nature. Cependant, la cérémonie revêt une grande importance dans le rituel de l'E.M.I.M. En 1957, une salle extérieure à l'Ecole fut louée, tant les parents et les personnalités invitées étaient nombreuses. Il devient indéniable qu'une publicité aussi grande autour de la remise des prix, avec le rappel des succès aux examens, l'article dans la presse locale, profitent aux élèves récompensés, certes, mais encore plus aux maîtres, à l'Ecole, à son directeur. Qui prononce le discours devant les autorités académiques, les représentants de la C.S.I.M.R. et, accessoirement, dirons-nous, devant les parents ? Aussi comprenons-nous le discours de M Dornic en 1946: "*En somme, le personnel de l'Ecole s'est montré à la hauteur de sa tâche, à la hauteur de la réputation que possède l'Ecole. Ces promotions, les distinctions le prouvent suffisamment, et les résultats, que l'on verra tout-à l'heure.*" et sa conclusion:

(1) cf annexe p 387

"L'Ecole de Métiers, qui a une excellente réputation, a vu celle-ci s'affirmer en 1945-46 Son développement doit se poursuivre à un rythme accéléré pour qu'elle soit à la hauteur de sa tâche: former de plus en plus des ouvriers qualifiés, des techniciens et des hommes pour la renaissance économique, sociale et morale du pays. Il n'est pas de mission plus noble et avec le concours de tous les hommes de bonne volonté, nous tâcherons de ne pas être inférieurs à la tâche." (1).

3. VALEUR PROFESSIONNELLE ET FONCTION SOCIALE DU DIPLOME.

3.1. Quelle Ecole Pour Quel Diplôme ?

Comme notre recherche sur l'histoire institutionnelle de l'Ecole le mit en évidence, elle connut toutes les structures pédagogiques de l'E.T.P. privé puis public en une cinquantaine d'années. Ainsi, les divers degrés de qualification ne manquaient pas à l'E.M.I.M. Pour mémoire, rappelons le fruit des travaux d'un groupe de travail sur l'E.T. en général et applicable à l'Ecole des Métiers par voie de conséquence: *"Encore fallut-il rappeler opportunément à quelques industriels mal informés (il y en a hélas encore beaucoup) le verticalisme de l'E.T. Les C.A. produisent des O.G., les C.T. des ouvriers hautement qualifiés et des agents techniques, les E.N.P. forment des techniciens." (2)*

Les tableaux des résultats aux examens tracent l'étendue des degrés et types de qualification qui vont du cycle élémentaire au cycle moyen, de la profession la moins attirante: fonderie, à la plus esperée: électronique, de la plus générale: mécanique, à la plus particulière: soudeur autogéniste.

L'élève admis à l'E.M.I.M. peut, selon ses capacités entrer directement pour la préparation d'une qualification moyenne. Du temps du C.A. annexé au C.T., les élèves méritants pouvaient accéder à la 4°I. Entre les filières officielles et les orientations internes, les choix originels volontaires ou résultants du passé scolaire ne restent pas immuables. L'E.M.I.M. ressemble à une micro-société

(1) allocution de remise des prix, M Dornic, Bourse du Travail, 2 juillet 1946

(2) cf note p 252, rapport p 1

dans laquelle toutes les classes sociales sont représentées. Elle fonctionne comme une usine qui emploie des personnels de qualifications différentes. Quant aux élèves rejetés par le système parce qu'ils ne remplissent pas les normes imposées, ils disposent d'un capital limité de savoir qui ne permet pas toujours l'accès à l'emploi en dehors de celui d'O.S. Le recours possible s'appelle apprentissage.

La multiplicité des diplômes qui donne l'image de micro-société pyramidale: "*la préparation et la responsabilité d'une partie de la production est assurée par les élèves aux fonctions hiérarchisées.*" (1) se répète dans les autres établissements de Lyon, en nombre plus limité avant 1950-1960. Aussi pouvons-nous craindre avec la multiplication du nombre d'élèves livrés au monde du travail avec une qualification qui tend à s'élever, une concurrence sévère pour la recherche d'un emploi. L'inadéquation entre la quantité d'élèves diplômés sortis de l'école et les quantités de catégories élémentaires souhaitées par les industriels entraîne une compétition entre candidats à l'emploi, dont le bénéficiaire est l'employeur. Il choisit l'élément le plus diplômé pour occuper un poste de travail qui n'exige pas le niveau de compétence détenu. "*Tout se passe comme si une personne n'avait jamais la compétence requise, et comme si chacun se voyant embauché "faute de mieux" pour remplacer celui qui aurait vraiment "fait l'affaire". Ainsi par son organisation hiérarchique et complexe, le système des sanctions scolaires permet aux entrepreneurs d'utiliser au moindre coût le travail et les services d'une quantité de "fait l'affaire".*" (2)

3.2. Quel Diplôme pour Quelle Qualification ?

Le rapport de l'O.N.U. définit ainsi: "*Le but de l'enseignement technique et professionnel étant en règle générale une formation à des branches d'activité et donc à des métiers et des professions, la question du placement des élèves et des possibilités réelles qui leur sont offertes d'exercer les professions auxquelles ils ont été préparé est primordiale. Faute de quoi cet enseignement dont le coût*

(1) rapport cité, pl2, intervention de l'I.G.Meunier

(2) C. GRIGNON : L'Ordre des Choses, ppl35-136

est assez élevé, constitue un investissement non rentable et crée chez les élèves un sentiment légitime de frustration. La question de la rentabilité externe du système d'enseignement technique et professionnel peut être envisagée sous le double aspect national et individuel. En effet, préparer les futurs travailleurs de tous niveaux à entrer à la place qui leur convient dans le marché du travail et donc à jouer au mieux leur rôle dans le développement économique est un des facteurs importants de la croissance économique. Sur le plan individuel, exercer un métier pour lequel on a acquis une spécialisation permet à la fois de se réaliser et de recevoir un plus juste salaire." (1). Il n'empêche qu'au-delà des intentions louables assignées à l'E.T.P., ne figure pas la hiérarchisation des qualifications. L'E.M.I.M. venons-nous de dire, les inscrit quasiment toutes. C'est pour cela que notre propos sur l'équivalence entre microcosme des classes socio-professionnelles existantes à l'E.M.I.M. et la réalité du monde du travail se justifie par la tâche confiée. Lorsque J. Romian, à partir des aptitudes et capacités, de l'inné et de l'acquis pense que: "cette remarque [correspondance entre un donné personnel inné et le genre de travail ultérieur qui pourra en découler] prend autant d'importance que dans le monde scolaire, prélude à l'intégration dans le monde du travail, le niveau hiérarchique des diverses formations offertes entre de plus en plus en correspondance - réelle celle-là - avec une autre hiérarchie, celle des qualifications professionnelles." (2) Nous sommes tentés de rapprocher son analyse à celle antérieure de responsables de l'E.T.P. et des milieux professionnels: "Dans cette optique, une nouvelle répartition des tâches, comparable à celle de l'industrie peut requalifier les élèves suivant leur degré de formation et dans l'ordre logique de la promotion du travail: chef des travaux = chef de fabrication; professeur de dessin = chef du bureau d'études; P.T.A. = agent de maîtrise (chef d'atelier, chef d'équipe); T.I. = technicien, 1°I., 1°T.I. = agents techniques; 2°I., 2°T.I. = ouvriers professionnels; 3°I. = O.S.2; 4°I. = O.S.1 " (3)

(1) O.N.U.: Accès des Jeunes Filles et des Femmes à l'Enseignement Technique, p 136

(2) J.ROMIAN: Aptitudes, capacités, "dons" et finalités de l'enseignement in l'Echec Scolaire, pp 108-109

(3) rapport cité, p 10, interventions de M Verdier, M Marenne, chef des travaux (Montluçon).

A chaque niveau de qualification à l'école correspond l'homologue dans le monde du travail. Assimilé à l'O.S.1, : "l'élève de 4°I. doit d'abord être informé, renseigné, orienté, en présence même de la famille. Il doit prendre conscience de la matière par son contact dans une "technologie expérimentale" englobant, comme dit plus haut, l'heure de technologie de spécialité et les heures de travaux pratiques, une expérimentation guidée sur l'usinage par différents outils de coupe..."(1) et l'O.S.2 : "En 3°I. ou 3°T.I., l'élève est un producteur utilisable à l'usinage, à l'outillage, au magasinage, voire comme auxiliaire d'un 1°I. Capable de petits réglages, il doit savoir organiser un poste d'assemblage, des montages à caractère unitaire." (2)

Ils s'apparentent au niveau VI de L.Géminard (3). Le parallèle se poursuit avec le niveau de qualification professionnel de l'élève qui : "ayant derrière lui presque autant d'heures d'atelier que dans un stage de F.P. accélérée (5h + 12h-année), l'élève entrant en 2°I. est un professionnel. Etude et réalisation de montages d'usinage et de contrôle, étude et disposition d'une petite installation de montage en série rentrent dans ses attributions, avec le travail aux machines (fraiseuses, tours, perceuses, rectifieuses...).(4). Nous arrivons à l'élève de 1°I., 1°T.I. : "agents techniques nous les verrons successivement -au bureau des travaux dressant des dessins de fabrication et des études d'outillage, des documents de lancement, d'exécution, de contrôle de la fabrication -à l'atelier d'outillage exécutant montages et outillages spéciaux..." (5) et accédons aux élèves de T.I. : "ils approfondissent leurs connaissances par l'étude des temps, des prix de revient, la mise au point d'une chaîne de montage..."(6). Nous venons de gravir la pyramide socio-professionnelle qui fonctionne à l'E.M.I.M. Le parallèle prévoit des niveaux de qualification différents selon la classe dans laquelle étudie l'élève. Si nous rapprochons ces conceptions à notre analyse sur la durée d'études dans chacune des classes ainsi décrites, qu'advient-il

(1) rapport cité, pll intervention de M Marenne

(2) idem, pll ,interventions de MM Marenne, Verdier (chef des travaux)

(3) L. GEMINARD: op. cité p 35 de notre étude

(4) rapport cité, pl2

(5) idem, ,pp12-13

(6) idem, pl2

des élèves qui n'achèvent pas leur formation ? L'entreprise les accueille-t-elle avec les égards dûs au niveau de culture technique et général atteint dans la dernière classe suivie si nous respectons la classification établie dans le rapport cité ou les relègue-t-elle au rang du dernier diplôme obtenu ? Précisons notre remarque avec les élèves de C.A.P. admis en 2^oTS. et dirigés vers la vie active en 1^o par exemple. Selon nos généreux penseurs et pourtant praticiens les élèves devraient travailler en tant qu'agent technique. Pourtant, munis de leur simple C.A.P., ils seront plutôt ouvriers qualifiés. Mais quelle aubaine pour l'employeur qui sous-paie un élément sur-qualifié.

Nous ne dissenterons pas sur la poursuite de l'identité des responsables au niveau des adultes. Simplement, elle notifie, à notre avis, un besoin de reconnaissance du statut d'enseignant dans le monde de la production. L'enseignant ne produit pas au sens mécanique, industriel, comptable du terme, des produits quantifiables : coût, prix de revient, de vente... ; il n'affiche pas de productivité. Or, l'enseignement, improductif parce qu'il consomme une part du budget de la nation, restitue à moyen terme l'action exercée sur le matériau humain qui deviendra ouvrier, technicien, technicien supérieur, ingénieur. Cette action mesurable par le succès à l'examen dans l'immédiat, ne peut pas s'apprécier dans l'activité professionnelle que déploiera l'élève quand il deviendra acteur dans le monde de la production.

3.3. Le Diplôme et les Professionnels.

Nous étudions à présent les professionnels en tant que censeurs de la F.P. En effet, la validation d'études techniques par un des titres cités plus avant induit une fois de plus la prégnance de la production sur le système éducatif : *"Ainsi, l'enseignement technique est seul à entretenir des relations institutionnalisées et pour ainsi dire organiques avec les représentants de l'économie ; ces derniers sont associés, de droit et de fait, à l'orientation générale des programmes et même à ce qui constitue le monopole par excellence du pouvoir universitaire, à savoir la collation des grades : les diplômes*

professionnels sont les seuls qui soient décernés par un jury mixte comprenant à la fois des "gens d'école" et des "hommes de métier". En outre, les établissements d'enseignement technique sont directement soumis à la sanction des employeurs locaux [taxe d'apprentissage]" (1). La présence des professionnels se trouve dans les décrets qui fixent la composition des jurys pour le baccalauréat: 13 août 1931, modifié par le décret 46-1040 du 14 mai 1946, décret 47-567 du 27 mars 1947, décret 12-214 du 25 juillet 1957, décret 63-546 du 4 avril 1963; pour le C.A.P.: décret 56-931 du 14 septembre 1956, arrêté du 25 juillet 1971 et du 6 décembre 1971, dont l'article 9 stipule: "sous le contrôle du corps d'inspection de l'E.T., chaque jury est présidé par un conseiller de l'E.T. désigné par le recteur. Les membres du jury sont nommés par le préfet. Chaque jury est composé par tiers d'employeurs et de salariés, choisis après consultation des organisations professionnelles intéressées, et de professeurs de l'E.T. public ou privé." (2)

Souvenons-nous du litige au sujet du "droit de regard" des professionnels sur la section de prothèse dentaire (3). Ce droit de regard se manifeste dans la composition des jurys officiellement prônée par l'E.N. et dans le rapport sur l'E.T.: "Il n'est donc pas superflu d'instruire les industriels même apparemment avancés, sur la qualité professionnelle des produits que forme l'E.T. S'ils sont convaincus de la nécessité, généralement reconnue, d'aider celui-ci dans la F.P., ils revendiquent fréquemment un droit de regard, voire de contrôle sur la F.P.; voilà qui légitime la mixité des jurys d'examen et l'action trop souvent discrète ou timide des conseillers de l'E.T." (4)

La participation des professionnels au jury d'examen nous amène à narrer un litige qui intervint sur la correction d'une épreuve du C.A.P. d'ajusteur-balancier. En juin 1953, quatorze élèves se présentent en même temps au C.A.P. d'ajusteur et de balancier, et qui "ont tous été reçus, obtenant en technologie de mécanique, des notes variant de 10 à 14.5 sur 20." (5) au premier. Sur les

(1) C. GRIGNON : l'Ordre des Choses, pp108-109

(2) Recueil des Lois et Règlements de l'E.N.

(3) cf notre étude pp 131 à 145

(4) rapport sur l'E.T. intervention de M TEVISSSEN, P.D.G. Ets Olier, Clrmont, p4

(5) lettre du 8 octobre 1953 de M Dornic au Recteur.

quinze élèves présentés, un seul fut reçu et les autres échouèrent: "parce qu'ils ont une note éliminatoire en technologie de balance: 9 d'entre eux ont 4.5. sur 20. Par ailleurs, ils ont tous réussi leurs essais pratiques et n'ont aucune note éliminatoire dans une autre matière." (1) Les notes incriminées concernent celles de l'enseignant de la section et correcteur de l'épreuve à l'examen: un ingénieur des poids et mesures mis à la disposition de l'Ecole des Métiers par la Fédération du Pesage. Aussi, pensant que: "ces échecs, à mon avis, ne peuvent que nuire à un bon recrutement d'une main d'œuvre qualifiée dans la profession de la balance... je vous demanderais, en conséquence, de faire revoir les copies par un second examinateur qui pourrait être un technicien de la maison... par exemple." (2). Un procès verbal du 5 février 1954 nous annonce la réussite des élèves après l'élévation d'un demi-point des notes inférieures à 5 en technologie. Le jury se composait de l'I.E.T. M Abbes, du conseiller de l'E.T. et président des jurys de C.A.P. M Bret, des deux correcteurs ingénieurs des poids et mesures et du directeur de l'Ecole des Métiers. Au-delà d'une différence de correction entre notes de technologie dans les deux épreuves de C.A.P. alors que les résultats trimestriels des élèves dans les spécialités sont voisins: "la conclusion se dégage d'elle-même" (3) pour admettre les candidats, faut-il expliquer la sévérité excessive du correcteur (note éliminatoire semblant volontaire et systématique) par une inadaptation à l'enseignement (différence de perception entre le professeur lui-même correcteur) ou une censure exagérée du professeur contre l'enseignant et l'enseignement (alors qu'il vit en marge du système scolaire) ?

A tous points de vue, le monde industriel domine l'E.T.P. y compris dans la finalité exprimée matériellement par la délivrance du diplôme. Ce n'est pas la participation du conseiller de l'E.T.P. aux jurys qui lèvera l'ambiguïté. Professionnel investi d'une autorité pédagogique, il reste attaché à son corps d'origine.

(1) lettre de M Dornic à l'I.A. en date du 9 juillet 1953

(2) lettre du 8 octobre 1953 de M Dornic au Recteur

(3) cf note 1

3.4. _Quelle_ _Qualification_ _Pour_ _Quelle_ _Société_ ?

Les réformes successives créent des qualifications techniques professionnelles qui essaient de se dégager de l'emprise de l'industrie, sans succès puisque l'E.T.P. se doit de préparer les jeunes à la vie professionnelle et à leur vie d'homme. L'ambiguïté double entre E.T.P. et E.G. et entre E.T.P. et secteur industriel contribue à maintenir la pyramide sociale à l'intérieur de l'école et au sein de l'économie par le diplôme. La fonction de l'homme étant en partie celle du travail productif, l'école technique adapte l'homme au devenir professionnel en sachant que la position sociale dépend du métier pratiqué et du savoir acquis. Tout le système éducatif, de l'orientation vers l'E.T.P. aux qualifications décernées, assure la reproduction des classes sociales telles que l'étude des C.S.P. ne manquait pas de nous instruire dans cette hypothèse. *"Au même titre et plus encore peut-être que les autres institutions scolaires, l'école professionnelle ne peut être tolérée par l' "ordre social" que dans la mesure où elle contribue par l'intermédiaire des mécanismes scolaires de recrutement et par l'intermédiaire des mécanismes sociaux de placement de la main d'œuvre, à la reproduction des structures sociales existantes en assurant le minimum d' "hérité sociale" indispensable pour que ces structures puissent être reproduites au moindre coût et au moindre risque."* (1)

Même si comme le prétend l'O.N.U.: *"enfin, il faut remarquer que l'enseignement technique et professionnel, après avoir été longtemps considéré comme un enseignement de second ordre, acquiert de plus en plus d'importance et que l'attitude de la société à son égard évolue favorablement lorsqu'il répond à sa finalité. Cette tendance est d'autant plus remarquée que le niveau de recrutement tend à s'élever, que le contenu de l'enseignement technique et professionnel se définit davantage, non seulement comme une stricte préparation à l'emploi, mais comme la formation d'individus aptes à*

(1) C. GRIGNON : L'Ordre des Choses , p26

s'intégrer à l'évolution rapide du monde moderne, pourvus d'une formation scientifique, technologique et culturelle qui est la condition d'une adaptation permanente et nécessaire aux mutations rapides de la vie économique et de la société."; l'E.T.P. affiche des objectifs humains et des objectifs de savoir-faire fondés sur la connaissance théorique et sur la pratique professionnelle; les premiers adjoints aux seconds pour humaniser le système, pour essayer de le soustraire au circuit de la production; le débat sera faussé tant que le capital travail, fourni par l'homme, restera le moteur déterminant des objectifs de l'E.T.P.

4. REUSSITE ET REUSSITES A L'E.M.I.M.

4.1. COMMENTAIRES DES RESULTATS AUX EXAMENS.

Des années 1923 à 1960, parmi tous les élèves présentés aux examens, les proportions de réussite témoignent de l'efficacité de la sélection sur la durée du cycle d'études et sur leur contenu. Elles attestent de l'efficacité si nous nous remettons en mémoire les nombres d'abandons(1).

Pour les C.A.P., les proportions fluctuent considérablement (2). La diversité des classes d'origine des élèves (5°, 4°, voire C.P.P.N., C.P.A.) avec un niveau culturel inégal, accentue l'irrégularité des résultats. D'autres facteurs expliqueraient encore les résultats: la rigueur plus ou moins forte dans l'admission des élèves en classe supérieure jusqu'au cycle terminal, la teneur des sujets d'examen d'une session à l'autre. Les résultats recensés ne distinguent pas les élèves reçus à une partie de l'examen, très souvent la partie professionnelle. Des B.E.P., la spécialité d'électro-technique est la plus régulière avec un pourcentage de réussite élevé. La rigueur de la sélection avant l'entrée, entre les deux années de scolarité, la motivation renforcée par l'intérêt d'études choisies expliquent les résultats. Souvenons-nous de la durée des études, proche du maximum. Nous n'exploiterons pas les résultats aux B.Tn modelleur et fondeur parce que le faible nombre d'élèves présenté aux sessions limite toute interprétation statistique. Il en va de même pour les

(1) cf notre étude pp 221 à 230

(2) tableau en annexe, pp 355-356

B.Tn A.A. Rappelons que les candidats dans ces spécialités concourent avec leurs professeurs, correcteurs des épreuves pratiques. Le nombre plus important d'élèves dans les sections de baccalauréats de techniciens fluctuent entre toutes les sessions retenues, à l'exception de la section "F.2". Certaines promotions de "E" brillent aux examens et d'autres moins; avec une amplitude qui s'étend de 31% à 75%. Les sections "F.1" et "F.3" ne dépassent pas 50% de réussite alors que la section "F.2" dépasse 70% sauf pour une année. La spécialité des études en électronique attire les élèves en nombre élevé mais l'orientation en fin de 2^oT ne retient que les élèves aux résultats satisfaisants tandis que les sections "F.3" et "F.1" se partagent des élèves qui n'ont pas choisi particulièrement cette filière de formation. De surcroît, les élèves admis en 2^oT ne souhaitent pas toujours entrer dans ce type d'études. L'orientation procède d'une succession de désirs insatisfaits. L'accès en "F.1" se fait au détriment de "F.3" lui-même à défaut de "F.2".

La réputation de l'Ecole, préservée et soutenue par l'exhortation au travail dans le discours du directeur, se mesure-t-elle aux succès aux examens ? Dans le cas où nous devrions répondre positivement pour les années postérieures à 1960, l'indicateur d'objectif atteint par la F.P. ne se vérifie que pour quelques sections à haut contenu professionnel et culturel ("E", "F.2") et à haute qualification de préférence baccalauréat, à C.A.P. Avant 1960, les résultats non mentionnés dans un tableau de proportions mais indiqués en quantités brutes, vérifient plus efficacement l'indicateur réputation de l'Ecole par la réussite des élèves en fonction de l'action incitatrice des enseignants. Le système encourageait la réussite par la présentation simultanée ou successive à plusieurs diplômes (1). Les élèves accèdent au moins à un C.A.P. pour ceux qui terminent leurs études. Notre réflexion sur la durée de scolarité répondait à ce propos. Entre 1938 et 1942, beaucoup d'élèves ajoutent un deuxième C.A.P. à leur actif. Un C.A.P. ajusteur complète un C.A.P. tourneur, soudeur et chaudronnier...

(1) tableau annexe, pp 352 à 354

Quelques fois, un C.A.P. qui dépasse l'option complémentaire s'ajoute au premier titre obtenu, dans une spécialité différente. La tendance s'estompe à partir de 1948 pour disparaître à partir de 1954. Actuellement et depuis plusieurs années, les règlements interdisent la présentation à deux C.A.P. pour la même session. Les services rectoraux des examens établissent chaque année une liste restrictive des doubles options permises. Une contrainte renforce l'interdiction: les épreuves écrites se déroulent le même jour. Aussi, un élève de C.A.P. peut-il difficilement acquérir une formation complémentaire dans un cycle d'études spécialisées. Il devrait attendre une quatrième année pour entreprendre la préparation d'un autre titre. Or, les établissements n'accueillent que les doublants en cas d'échec et en fonction des places disponibles, sans oublier les élèves admis en troisième année. Quant aux élèves qui parviennent à trois C.A.P., ils sont peu nombreux pour tirer une quelconque signification générale, si ce n'est une indication personnalisée sur les capacités de travail de l'élève.

L'efficacité de la F.P. à l'Ecole des Métiers se vérifie de manière plus intéressante, plus significative au niveau de la qualification moyenne en B.E.I. Beaucoup de candidats se sont présentés l'année antérieure au C.A.P. Ceci justifie l'adjonction d'une qualification élémentaire en cours de formation à une qualification moyenne pour 20% à 50% des élèves. Une situation identique se retrouve, dans une moindre proportion pour les élèves titulaires de deux B.E.I., pour 30% à 50% d'entre eux pour la période 1941-1949. Il s'agit souvent du B.E.I. mécanicien-monteur ajusteur en bronze avec une complémentarité avec un C.A.P., voire un B.P. Pendant cette période, la course aux diplômes se manifeste intensément.

Pour les bacheliers techniciens, ils présentent souvent un dossier de C.A.P. mais ne concluent pas toujours, surtout quand les épreuves pratiques se déroulent à la même période pour les deux examens. L'observation de plusieurs promotions à l'E.M.I.M. nous permet de l'affirmer, quand bien même les résultats ne figurent pas dans le relevé annexe. Depuis la gestion informatisée, les candidats libres se trouvent sur le bordereau des candidats de L.E.P. Quant aux proportions de réussite de ces élèves qui se présentent en classe de première, elles restent moyennes, en raison de la finalité différente des études et donc à une préparation non conforme.

4.2. Evaluation des Résultats et Réussite aux Examens.

Nous venons d'entrevoir combien d'élèves réussissent quels diplômes et pourquoi, au regard de ce que permet l'institution. La réussite retentit sur l'école, sur l'E.M.I.M. pour lui accorder, de l'extérieur, une réputation, magnifiée par l'image que renvoient les succès aux examens et la demande pressante des employeurs auprès de l'école. Demandons-nous pourquoi l'institution personnifiée par les enseignants et par les directeurs successifs peut se féliciter du taux de réussite selon les sessions? L'orientation décidée en fin de première année de C.A.P., de B.E.P., de B.T., de B.Tn. s'effectue à partir du travail fourni par l'élève pendant l'année et secondairement sur ses vœux de spécialisation. Les résultats occupent encore une place prépondérante dans le processus d'orientation interne à l'E.M.I.M. La sélection se maintient toujours sur les résultats pour l'admission en classe de fin d'études et s'achève par les mentions "T.F.", "F", et "P" portées sur le livret scolaire du candidat (très favorable, favorable et preuves). La répartition des classements en groupes A, B, C, D et E résulte d'une synthèse moyenne par lettre des moyennes chiffrées par matière du trimestre. Les élèves classés dans le groupe "A" réussissent toujours à l'examen, sauf deux en 1975 et en 1978 en "F.1". Nous observons moins fréquemment des élèves dans le groupe "E", six fois, qu'en groupe "A", dix-sept fois. La classe moyenne théorique "C" correspond à la classe médiane observée. La répartition des élèves sur leurs résultats suit une courbe que l'on pourrait admettre normale. De ce fait, le classement en mention devrait restituer cette image avec une plus grande fréquence d'avis favorables, ensuite de "T.F." et enfin de "P". Or, ces derniers dépassent largement les premiers. Quant à la rubrique "F", elle contient généralement 2 à 7 fois moins d'élèves que la classe "P". Des élèves classés objectivement par leurs résultats observés en groupe moyen "C" sont perçus admissibles avec moins de facilité par les appréciations subjectives des professeurs; sachant qu'elles prennent en compte le comportement, l'aptitude au travail, la rapidité d'exécution, le soin... Globalisées par la

mention, elles recouvrent la même réalité que les annotations écrites sur les fiches dans les années 1925-1945 mais ne l'écrivent pas. Pour estimer les chances de succès des élèves, nous devons accrédi- ter plus la mention que les résultats. Elle cerne la personnalité de l'élève. La concordance entre mention et résultat nous amène à conclure sur la force prédictive. Sauf pour quelques cas rares de réussite supérieure à l'échec (1977: baccalauréat "E"; 1973, 1975, 1976, 1977: baccalauréat "F.2") et d'égalité de répartition (1978: "E", 1974, 1978: "F.2"), nous confirmons d'une part les sections prestigieuses "E" puis après "'F.2" puis "F.3" puis "F.1" et les différences d'exigences des maîtres et, d'autre part, l'efficacité de l'obser- vation générale au lieu de la seule considération des résultats souvent hétérogène pour le même élève. Inversement à la mention "T.F.", l'élève classé dans le groupe "P" a toutes les chances de confirmer la corrélation entre mention et résultat trimestriel.

4.3. Réussite et Réussites.

Si la réussite se mesure par le diplôme et si la réussite de l'Ecole se dévoile dans le succès des élèves aux examens, cela n'implique pas forcément la réussite sociale par la réussite scolaire. Il nous eût fallu appréhender un autre phénomène: celui du temps d'exercice du métier en fonction de la formation initiale. L'enseignement reçu dans l'E.T.P. assure-t-il au jeune une possibi- lité certaine d'insertion professionnelle marquée par une forte stabilité au cours de la période laborieuse jusqu'à l'âge de la cessation d'activité ou encourage-t-elle la mobilité socio-profes- sionnelle ? Nous détenons des informations trop restreintes pour tirer une quelconque analyse fiable de l'efficacité de l'E.T.P. Si nous postulons que la formation initiale reçue entraînera une plus grande stabilité dans l'entreprise, si les études étaient spécialisées et de niveau élevé, les départs éventuels au cours de la vie de l'individu proviendraient surtout de stimulations externes. Si nous postulons que les abandons indiquent surtout des élèves de niveau de qualification élémentaire, titulaires d'un emploi peu gratifiant, nous admettons l'inefficacité du système éducatif, en

partant d'une orientation contraire aux vœux de l'intéressé.

Souvent, des élèves ne réussissent pas aux examens et accèdent à des situations élevées. Ne parlons pas d'échec scolaire. Que signifie ce cas de figure si ce n'est l'inadaptation du contenu culturel du système éducatif aux capacités des jeunes pris à un moment donné de leur histoire ? *"L'échec est une indication sur le rapport entre l'individu et la société, et l'on ne voit pas pourquoi il devrait, avant le moindre examen, être considéré comme l'échec de la société."* (1) Les tableaux des proportions de réussite, des réussites à combien d'examens pour un même candidat posent le problème de l'adaptation des formes d'aptitudes d'un élève aux exigences de l'enseignement. Les C.S.P. étudiées nous montrent qui peut prétendre le mieux réussir à l'examen, en raison de l'acquis culturel du jeune, dans son environnement affectif, familial. Et l'accès des élèves aux classes d'adaptation avec les proportions de succès à partir du milieu social renforce le caractère sélectif de l'Ecole, à commencer par l'Ecole des Métiers.

"Il paraît très contestable d'isoler le problème de l'échec scolaire et celui du fonctionnement actuel de l'école qui, en recevant "également" tous les enfants, propose des normes... dont s'accommodent généralement fort bien les enfants des milieux sociaux aisés et qui met en difficulté les enfants qui, par leur appartenance sociale et les conditions de vie qu'ils connaissent, ne participent pas d'emblée aux préoccupations, aux exigences, au langage scolaires. C'est donc la question de l'école et de sa fonction sociale qui est soulevée. Il semble que dans sa réalité présente, elle tende justement à renforcer des différences culturelles entre les enfants plus qu'à les combler." (2)

Des élèves de l'E.M.I.M. n'obtinrent pas de diplôme tout en occupant, par la suite, des situations confortables qui témoignent de l'erreur d'appréciation et d'objet du système éducatif sur l'élève. Nous ne citerons pas de noms mais parmi les promotions qui se succédèrent, nous identifions des patronymes plus ou moins connus des lyonnais dans le domaine des travaux publics (2), des transports

(1) L. SEVE : Les "Dons" n'Existent Pas, in l'Echec Scolaire, p34

(2) E. PLAISANCE: De l'Interprétation de l'Echec Scolaire, in l'Echec Scolaire, p68

du commerce, parmi lesquels des artisans ambulanciers, en mécanique, des commerçants dans le meuble, des directeurs de société, un directeur d'entreprise de cartonnage industriel... Un échantillon réduit ne confère aucune crédibilité à nos propos, qu'il convient d'accepter en tant qu'anecdotes; en reconnaissant le principe que la réussite de l'adulte ne s'explique pas nécessairement par la réussite scolaire, et que la réussite sociale diverge de la formation initiale reçue.

CONCLUSION . AUTRES TEMPS, AUTRES ELEVES.

L'obtention du diplôme parachève les études, quel que soit le niveau de qualification souhaité ou atteint, ce qui implique une phase préliminaire de sélection, d'orientation: "*correspondant aux aptitudes et aux goûts de chacun*" (1). La durée des étapes nous apprend plus sur l'adaptation de l'élève à ce que l'Ecole lui demande, que ce que l'Ecole lui apporte. La démarche procède à l'envers. L'élève doit assimiler rapidement des normes de savoir, de culture, qu'il restituera sous une forme donnée, au moment de l'examen, sous le bienveillant regard des professionnels qui vérifient, d'après leurs critères, la concordance entre leurs objectifs et les objectifs de rentabilisation imposés au système éducatif. L'élève qui échoue peut néanmoins accéder à une position sociale enviable, si les moyens extérieurs à l'Ecole le lui permettent (succession d'une entreprise familiale...) et si les capacités personnelles non décelées, annihilées par l'Ecole, favorisent son épanouissement dans une autre voie. L'élève qui réussit le doit souvent à l'acquis de son milieu d'origine. L'accès à une section et à une qualification se fait avec plus de chances statistiques pour un enfant de parents appartenant à une C.S.P. culturellement évoluée, sans nier toutefois, pour l'ensemble des classes, le transfert du désir du père sur l'enfant, pour que ce dernier parvienne à une classe supérieure. "*Lorsque l'aspiration à la croissance est grande et la réussite sociale espérée, des exigences parentales parfois démesurées peuvent survenir...*" nous dit G. Piaton (2). A propos du lien entre niveau intellectuel des enfants et profession des parents, citant Sauvy pour lequel la réussite scolaire est plus sous la dépendance du milieu social que le niveau intellectuel, S. Honoré (3) pense que: "*la réussite scolaire des enfants des classes supérieures est supérieure à la moyenne française et croissante avec le degré d'instruction du père.*" Autres temps, autres élèves quant au recrutement et aux résultats. L'évolution de la physionomie de l'E.M.I.M. résulte de la modification pédagogique de l'établissement, ce qui répond à notre conclusion précédente: autres temps, autres formations.

(1) revue "L'Education Nationale", n°782, 3 mars 1966, p10

(2) G. PIATON: Education et Socialisation, p111

(3) S. HONORE: Adaptation et Classes Sociales

CHAPITRE HUIT

=====

ENSEIGNEMENT ET ANIMATION:UNE ECOLE POUR L'INSTRUCTION OU

=====

POUR L'EPANOUISSEMENT DU JEUNE ?

=====

L'efficacité immédiate d'un établissement d'E.T.P., de l'E.M.I.M. pour ce qui intéresse notre recherche, s'affiche par la réussite aux examens, critère reconnu, repéré dans nos séries statistiques. Réduire l'école à une simple fonction de reproduction des couches socio-professionnelles procéderait d'une analyse réelle certes, mais simpliste assurément. L'école engage un enjeu qui dépasse celui de l'adaptation de l'élève au monde du travail, celui de la réduction du sujet scolaire à l'objet social.

Si: "*c'est en effet par une culture à la fois humaine et technique et donc procédant d'un humanisme technique, où l'esprit et la main, harmonieusement sollicités, se prêtent un mutuel appui, que le jeune formé au C.T. ou à l'E.N.P. (et même au C.A.) pourra assurer en toutes circonstances sa reconversion dans l'usine et même hors de l'usine.*" (1), la mobilité sociale de l'individu dépend malgré tout de la formation initiale reçue, d'autant plus spécialisée qu'elle limitera le transfert de catégorie. Toutefois, pour que la mobilité dépasse une tendance velléitaire, l'action sur les mentalités doit s'exercer de façon souple, déductive, par un processus de prise de conscience personnel. D'une autre manière, l'école devrait favoriser l'épanouissement de l'homme à travers la formation du travailleur.

Comment, en cinquante ans d'existence, l'E.M.I.M. (?) de par l'action de ses responsables et de par l'incitation réglementaire des textes officiels, s'inscrit-elle dans un processus d'éducation globale ? Camps de vacances, foyer socio-éducatif, coopérative, association d'anciens élèves, projet d'activité éducative, équipe éducative, projet pédagogique, autant de moments privilégiés et controversés qui débordent le cadre purement fonctionnel de l'école pour toucher la relation humaine. Nous analyserons comment, à partir de l'écoute, de l'échange entre adultes et jeunes, la relation enseignant-enseigné se débloque dans quelques cas.

(1) rapport sur l'E.T., p5

I. DEFINITIONS ET GLOBALITE DE L'EDUCATION, DE L'ANIMATION.

L'E.M.I.M., Ecole dans l'Ecole, se distingue par ses premiers directeurs. Elle et ils reproduisent les valeurs culturelles normatives de la société, dans son contexte historique. Les préceptes "travail, famille, patrie", prônés par M Torret, entre 1923 et 1944, réfractés, par exemple, à travers les annotations, et les discours, et justifiés par la visite du Maréchal Pétain, à l'Ecole, lors d'une visite à Lyon, les 18 et 19 novembre 1940 (1), nous rendent compte des conceptions éducatives personnelles et institutionnelles.

Qu'en est-il, d'une manière générale, de l'éducation et de sa finalité, de l'animation et de ses objectifs ? Notre expérience professionnelle et notre pratique associative, malgré tout modestes, nous amenèrent à prendre position à l'Ecole des Métiers et dans l'Ecole, par la participation à des associations péri-scolaires. Une distanciation du vécu nous incite à réfléchir sur ce point.

D'après le dictionnaire le Littré, l'éducation est: "*l'action d'élever, de former un enfant, un jeune homme; l'ensemble des habiletés intellectuelles ou manuelles qui s'acquièrent, et ensemble de qualités morales qui se développent.*" (2)

Pour Piaget: "*Eduquer, c'est adapter l'enfant au milieu social adulte: transformer la constitution psycho-biologique de l'individu en fonction de l'ensemble des réalités collectives auxquelles la conscience commune attribue quelque valeur.*" (3)

Nous ne pouvons pas nier que: "*l'éducation est au fondement de toute société...*" et que: "*dans la société actuelle, l'une des fonctions essentielles de l'enseignement est de pourvoir aux besoins des différentes couches de la hiérarchie professionnelle, et, partant, sociale... Le système d'enseignement a enfin une autre fonction, qu'il exerce en faveur de la classe dirigeante de la société à laquelle il appartient, la fonction de conservatisme politique et social.*" (4)

(1) "La Vie Lyonnaise", numéro spécial: Le Maréchal Pétain à Lyon, n°952, 30 mars 1940

(2) dictionnaire le Littré, édition de 1863, Hachette, p 1302

(3) J. PIAGET: Psychologie et Pédagogie

(4) Encyclopédia Universalis, édition de 1968, volume 5, pp 962 et sq

L'E.M.I.M., à travers notre étude, et les indicateurs recueillis, retenus et vérifiés, n'échappe pas à la finalité ainsi définie. Reste à savoir comment l'animation peut s'opposer au maintien de la culture traditionnelle ? A partir des manifestations de l'Amicale des Anciens Elèves, des clubs du Foyer Socio-Educatif, comment les valeurs inculquées évoluent-elles chez les jeunes ? Préservent-ils les valeurs anciennes ou déploient-ils une autre conception ? Voici de nouveaux indicateurs qui apporteront une vision complémentaire sur une institution de F.P., pour savoir si l'E.M.I.M. ne reste que cela ou si elle dépasse cette fonction restreinte, restrictive, pour atteindre une autre dimension.

Nous adhérons à la définition de l'animation, de R.Toraille, quand il écrit que : "*l'animation constitue une tentative de solution, elle répond à la défense contre les pesanteurs et les contraintes de la société, à la demande anxieuse, angoissée d'échange et de communication, à maîtriser les changements de la société par un style nouveau de relation humaine.*" (1) Et, dans ce sens, l'Ecole peut recenser parmi ses membres, aux centres d'intérêts variés, des adultes qui satisferont aux activités d'animation, particulièrement dans le F.S.E. Les objectifs ne visent plus la formation de l'ouvrier, mais la formation de l'être; être que l'Ecole tend à oublier trop souvent. Aussi éviterait-on une dichotomie, néfaste à notre sens, à l'Ecole entre savoir-faire et savoir-être. Le professeur dépasserait la fonction de reproduction mécanique des connaissances, pour se poser dans son statut humain, qui éclipserait la dimension purement professionnelle. En ce sens : "*l'animation est inséparable de l'éducation... L'animation remplit une fonction sociale... faciliter la compréhension... établir des relations... faire surgir la conscience d'une disponibilité au sein du groupe... au développement du sens des responsabilités.*" (2)

Schématiquement, la relation éducation et animation dans l'Ecole, doit s'affirmer d'autant plus nettement qu'elle subit les assauts de la société aux valeurs déjà périmées, contestées par les jeunes

(1) R.TORAILLE: L'Animation Pédagogique

(2) idem

et qu'elle prépare les normes de la société future. Société et Ecole s'interpénètrent totalement. Les directives en faveur ou en rejet de nouvelles voies de F.P. expriment clairement la dépendance qui nous sert d'indicateur sur la fonction de l'E.T.P. et de l'E.M.I.M. D'ailleurs, comment pourrait-il en être autrement ? L'Ecole vécue en marge de la société, pour préparer celle à venir, devrait favoriser le choix humain contre le choix structurel. Ne s'agit-il pas du véritable enjeu de l'Ecole pour la société, car, comme le prétend Reboul: *"l'éducation restera aliénée et aliénante tant que la société n'aura pas réalisé la démocratie: participation de tous au destin collectif."* (1) Citons A. Bouchara qui insiste sur les mêmes valeurs humaines, par la prise en charge par soi-même et par la participation de tout un chacun, au devenir collectif quand il écrit: *"animer, c'est libérer les forces créatrices de tous ceux qui forment la communauté lycéenne."* (2)

Toutefois, jusque dans les années antérieures à 1968, l'animation, conçue de manière paternaliste, incitait peu l'adolescent à l'acquisition de responsabilités, à la quête de l'autonomie. Elle parvenait surtout à socialiser, à réduire l'individu à la collectivité. Il fallut des textes, pourtant explicites, notamment sur les F.S.E., pour que ces traditions s'estompent, non sans un sursaut d'énergie conservatrice, masquée par la notion de responsabilités mise en avant. Nous essayons, par notre action menée à l'E.M.I.M., et, auparavant, dans d'autres établissements, de nous identifier au portrait brossé par R. Brechon: *"les hommes qui font de grandes choses dans la vie sont ceux qui ont assez d'imagination pour déraisonner et assez de volonté de puissance pour imposer leur délire."* (3) Ajoutons modestement, que ce portrait s'appliquerait, dans notre cas, à notre souhait de peser sur la conception périmée des F.S.E. pour en vivre une autre, conforme à nos idéaux et aux discours présents. Avant d'évoquer notre participation à la vie associative dans l'Ecole des Métiers, entre 1978 et 1982, questionnons le passé pour savoir ce qu'il peut nous apprendre.

(1) O. REBOUL: Philosophie de l'Éducation

(2) A. BOUCHARA, cité par R. TORAILLE in l'Animation Pédagogique,

(3) R. BRECHON: La Fin des Lycées, pl28



II. L'ECOLE DES METIERS ET LA VIE ASSOCIATIVE.

1. L'AMICALE DES ANCIENS ELEVES.

1.1. Présentation.

L'A.E.M. : Anciens de l'Ecole des Métiers ou encore Anciens Elèves des Métiers, remonte presque aux origines de l'Ecole. Ouverte en 1923, rue Boileau, celle-ci reçoit sa première promotion de C.A.P., pour trois années d'études. Aussi la quittent-ils normalement en 1926. C'est en 1928 que les anciens élèves fondent l'A.E.M. Elle semble toujours existante, puisque les statuts, enregistrés en Préfecture, ne sont pas dénoncés, nous ne lui connaissons pas d'activité entre 1978 et 1982, période de notre présence à l'Ecole. D'après les quelques documents mis à notre disposition par un ancien élève (1954-1957), devenu ancien professeur de l'Ecole, nous pûmes connaître des temps forts de l'Amicale, ainsi que des passages d'une grande richesse de la vie de l'Ecole, dans les années 1940, alors que les archives manquaient pour lire ce moment de l'existence de l'E.M.I.M. Les années 1940 à 1960 témoignent d'une activité de l'A.E.M. dont la dynamique s'inscrit, se déploie, dans trois directions: les festivités, soit à l'intérieur, soit à l'extérieur de l'Ecole; la solidarité morale, notamment envers les anciens élèves dans des circonstances particulières; l'entraide professionnelle aux jeunes promotions.

1.2. Les actions de l'A.E.M.

1.2.1. Les festivités.

Organisées par les membres du bureau, par les professeurs, par les élèves, elles se déroulent dans la salle des fêtes de l'Ecole, qui pouvait accueillir jusqu'à mille spectateurs. Après une longue période d'activités, ne laissant apparemment aucun souvenir, la constitution du nouveau bureau, le 2 septembre 1944, réveille l'Amicale, qui reçoit ses invités lors de la première fête organisée le 18 mars 1945. Le 16 juin 1946, l'A.E.M. inaugure une véritable salle des fêtes, au cours de la deuxième fête annuelle. Laissons M Dornic évoquer,

en ce temps là, ce moment: "Je terminerai ce paragraphe en disant quelques mots de l'amicale des anciens élèves. M Vernet, ouvrier-instructeur à l'Ecole, s'en occupe très activement, et elle a donné fin mai, dans la salle des fêtes, une fête particulièrement bien réussie. J'ai déjà signalé son beau geste: prise en charge de 50 % des frais de fermeture du préau. Elle doit organiser un bal en juillet pour clore l'année scolaire. En février, au cours d'une cérémonie émouvante, elle avait apposé une plaque à l'Ecole, pour perpétuer le souvenir de ses morts dans la résistance. L'amicale a un grand rôle à jouer: elle ne peut qu'accroître le bon renom de l'Ecole, et c'est une preuve tangible de la solidarité entre les générations. Elle nous aidera à placer aussi les élèves (que l'on s'arrache actuellement), elle accordera des récompenses aux meilleurs, elle fera revivre chez les anciens de temps à autre, l'esprit de la maison. A ce sujet, je tiens à signaler le beau geste de la C.S.I.M.R. qui a fait à l'Amicale, un don de 30 000 F à l'issue de sa fête, pour l'aider dans son développement, énormément souhaitable." (1)

Les fêtes annuelles se succèdent, en poursuivant les mêmes buts. En 1947, le même directeur de l'Ecole des Métiers félicite les responsables de l'A.E.M. en ces termes: "enfin, l'association des anciens élèves, qu'anime M Vernet, est toujours très active. Elle a donné une fête aux environs de Pâques qui a été très réussie et nous a aidé à monter celle de l'Ecole (du 15 juin) donnée au bénéfice de la colonie de vacances (bénéfice de l'ordre de 40 000 F)." (2)

Nous pouvons penser que les festivités perdurent encore en 1960. Cette fois, elles se tiennent à l'extérieur de l'Ecole. Pourquoi quitter les lieux tant adulés ? Tout simplement, en raison de l'agrandissement des locaux d'enseignement, qui impose la démolition de la salle des fêtes (résultant elle-même en son temps, de l'aménagement de l'ancien préau) pour l'implantation de bâtiments préfabriqués. Mais ne réduisons pas la mutation dans l'espace aux contraintes purement matérielles. La salle devenait exigüe. De trop nombreux invités et participants venaient témoigner leur reconnaissance à

(1) M DORNIC: allocution de fin d'année, le 2 juillet 1946

(2) M DORNIC: compte-rendu moral et matériel de l'exercice scolaire de 1945-1946, le 4 juillet 1947

l'Ecole et ré-activer des moments agréables, affectivés dans la mémoire individuelle et collective. Les fêtes données pour le plaisir de la rencontre, de la détente, sous forme de bals, avec des vedettes notoires: Ch. Aznavour, Gloria Lasso, Pétula Clark... se poursuivent sous d'autres formes, telles que les rallyes automobiles. L'aspect ludique des activités de l'association atteint son apogée dans la création artistique de la "Troupe des A.E.M." qui anime des soirées à l'Ecole ou au dehors, devant un public varié et choisi: fête académique, anciens combattants, œuvres laïques, hopitaux, hospices de vieillards... Constituée en 1944, elle manifeste le renouveau de l'Association. Réunissant modestement sept jeunes du groupe théâtral, elle inclut, par la suite, des filles. Elle parvient à trente-cinq membres en 1955, avec danseurs, chanteurs et chanteuses, présentateur et animateurs de jeux, huit musiciens, avant de péricliter en 1968.

De 1955 à 1965, la troupe donne jusqu'à vingt-quatre représentations annuelles fort prisées. Si: "*on retrouve souvent cette merveilleuse formation d'amateurs, dont le talent ferait objet d'envie pour beaucoup de professionnels. Elle participe, en effet, à de nombreuses fêtes et les succès qu'elle obtient régulièrement, accroît chaque fois sa réputation*" (1), elle reçut, pour la qualité du spectacle diversifié, complet, de nombreux prix et récompenses. M Gréco, l'un des responsables de la troupe, estime que: "*la troupe semble toucher au but, avoir réussi à former un ensemble de jeunes, filles et garçons sympathiques, toujours prêts à donner le meilleur d'eux-mêmes pour les œuvres sociales.*" (2) La finalité récréative atteint la dimension de la solidarité.

1.2.2. La solidarité.

Au delà de la simple réunion d'anciens élèves, de la généreuse contribution à des spectacles pour des organismes de bienfaisance, une période émouvante de la vie de l'A.E.M. intéresse les années 1957-1962, avec la parution du journal trimestriel de l'association.

(1) extrait de presse, rapporté par M GRECO, P.T.A., in 1925-1975: de l'Ecole de Métiers au Lycée Technique, plaquette inédite de M CLAVAUD, ancien élève et professeur.

(2) source identique

Bien que "La Goupille", titre de ce bulletin qui remonte à janvier 1949, change de présentation trois fois pendant sa durée de publication Elle "sort" trente cinq numéros. L'esprit reste le même tout au long de son édition. Si le titre rappelle la fonction de liaison d'une goupille, il se justifie pleinement pendant la période de la guerre d'Algérie. Une à deux pages sont consacrées à la rubrique : "le coin du soldat". Le bulletin parvenait régulièrement aux anciens élèves, mobilisés, pour les encourager.

Un des aspects de la solidarité s'exprime par le souvenir aux anciens élèves tombés aux combats de 1939-1945 et d'Afrique du Nord. Une plaque commémorative évoque encore les noms de onze anciens disparus lors du deuxième conflit mondial et ceux de sept victimes de la guerre d'Algérie. Une fiche d'élève (promotion 1957-1960 en prothèse dentaire) nous apprend son décès. Une autre relate le sacrifice de l'ancien élève qui se jeta sur une grenade pour protéger ses camarades de troupe. Mais ces moments dramatiques ne doivent pas occulter la préoccupation des anciens, pour l'avenir des promotions sortantes.

1.2.3. L'entr'aide.

Evacuons l'entr'aide aux vieillards, aux nécessiteux, par exemple, témoignée par des dons, des spectacles, pour évoquer succinctement l'entr'aide professionnelle. Par la tenue d'un fichier d'offres d'emplois, par les relations constantes entre la direction de l'Ecole, les responsables de l'Amicale et les industriels de la région lyonnaise, les jeunes diplômés parviennent à se placer. Nous ignorons combien d'intéressés trouvèrent un emploi grâce à l'Amicale. Nous pouvons assurer, lors de notre passage à l'Ecole, des appels téléphoniques d'employeurs souhaitant trouver un jeune parmi ceux formés par l'E.M.I.M. La pratique, encore en vigueur, reste probablement liée à l'image de marque de l'Ecole, à la demande d'anciens élèves installés. Ralentie de nos jours, elle traduit les difficultés actuelles: chômage, récession, par leur nombre restreint d'offres.

Par la dynamique triple qui meut l'association, entre 1945 et 1970 principalement, nous apercevons un arc passé-avenir, qui

unit les anciens et les nouveaux. Les objectifs de l'A.E.M., pour généreux qu'ils soient, répondent certainement aux préoccupations existentielles de l'association, en mettant en exergue les valeurs passées, la notoriété acquise, pour attirer de nouveaux adhérents, motivés par leur seul devenir. Si la troupe des A.E.M. disparaît en septembre 1968: "*nouvelle rentrée, hélas, tout a changé: les vieux sont fatigués, déçus, les jeunes ont d'autres soucis, d'autres ambitions, l'argent, l'égoïsme, la société nouvelle*" (1), si "La Goupille" n'édite plus; si l'association lance un pressenti appel en 1973-74 avec l'Annuaire des Métiers (recueil des noms, dates des promotions, adresses des élèves depuis 1923, réalisé à partir des fiches que nous exploitâmes, pour notre étude), c'est que des inquiétudes éclipsent les valeurs stables, défendues par les anciens. Les jeunes générations ne trouvent plus leur compte dans les objectifs de l'association. Ne parlons même pas de la perte de l'esprit militant. L'éclatement des normes sociales et morales, et de la stabilité professionnelle concourent à détruire la tendance fusionnelle, défendue par toute association.

2. LA COOPERATIVE SCOLAIRE.

2.1. Les Textes.

Les circulaires du 12 avril 1945, du 5 novembre 1946, du 10 février 1948, du 16 avril 1951, du 27 janvier 1954, du 12 décembre 1962, présentent les objectifs et insistent sur la formation morale, sociale, et civique de l'enfant et de l'adolescent, pour reléguer à l'arrière plan les simples profits réalisables et réalisés par la vente d'objets. Elles préconisent la coopération scolaire pour l'ériger en méthode d'éducation nouvelle. Grâce à elle: "*le travail est plus joyeux et plus profitable, l'idéal plus élevé. Les enfants se rendent compte, par leur action même, des devoirs qu'impose la vie en société, des initiatives qu'elle exige, des responsabilités qu'elle engendre, des disciplines qu'elle impose... c'est ainsi qu'ils relèvent leur esprit et leur cœur et prennent conscience de la haute valeur du travail bien fait.*" (2)

(1) M GRECO , plaquette inédite de M CLAVAUD 1925-1975 de l'Ecole de Métiers au Lycée Technique.

2.2. Fonctionnement à l'E.M.I.M.

Si les intentions se portent sur le bienfait que les jeunes peuvent retirer, la gestion appartient aux adultes. Les faits contredisent les idées avancées et les idéaux défendus. Traditionnellement, à l'E.M.I.M., le président de la coopérative n'est autre que le directeur de l'Ecole. Il désigne alors le surveillant général puis son "héritier spirituel": le conseiller principal d'éducation au poste de trésorier. Lors de son arrivée à l'Ecole, notre collègue, M Grux, se vit confier cette charge par le directeur, M Dornic. La coopérative vendait des fournitures scolaires diverses. La première année de notre arrivée, elle ne proposait que des ouvrages. En 1979, aucune activité ne caractérisait la coopérative. Ouverte en 1946, elle glisse institutionnellement, dans les années 1970, vers les activités d'animation socio-éducative, que nous étudierons sous le titre du Foyer Socio-Educatif.

2.3. La Coopérative et l'Entr'aide.

Le seul aspect connu, recensé par nous, de la coopérative, dépend de sa fonction mercantile. Par les profits réalisés sur le nombre important des ventes, la coopérative participe aux œuvres de vacances de l'Ecole. Déjà, en 1947, nous apprenons à travers la correspondance de M Dornic, qu': "*une coopérative scolaire mise sur pied depuis octobre, permet d'aider certains et de développer certaines activités. Elle versera une certaine somme pour la colonie de vacances qui est déficitaire au départ.*" (1) Nous ne voulons pas réduire l'activité de la coopérative à des opérations marchandes et à l'assistance matérielle à d'autres activités, mais les faits, les témoignages, restreignent la portée de l'institution qui n'atteint pas les objectifs assignés, quand les adultes administrent les biens et décident des affectations des produits excédentaires.

3. LE FOYER SOCIO-EDUCATIF.

3.1. Les Textes et les Faits.

Entre 1962 et 1969, des diverses circulaires relatives aux Foyers Socio-Educatifs, celle du 19 décembre 1968 (2) marque encore

(1) M DORNIC: compte-rendu moral et matériel de l'exercice 1945-1946, le 4 juillet 1947

(2) R.L.R. 554-3, B.O.E.N. n°46 du 26 décembre 1968

de son empreinte les F.S.E. actuels. Elles avancent des principes semblables à ceux des coopératives scolaires. Par la gestion, les élèves apprendront à se socialiser, à s'épanouir en prenant des responsabilités, à devenir autonomes. Or, les F.S.E., héritiers logiques, souvent, des coopératives, portent les mêmes handicaps, liés à la main-mise des adultes sur l'institution. Le proviseur, président et l'intendant, trésorier, administrent le F.S.E. comme ils dirigent l'établissement scolaire. Notre expérience de huit années de présidence de F.S.E. dans deux lycées; les témoignages de nombreux collègues relatent des difficultés semblables, des obstacles à la prise en charge de l'organisme par les adolescents. Ils peuvent à peine, dans certains établissements, animer un club sans la présence d'un adulte. Avoir plus de dix-huit ans ne les rend pas majeurs dans ce cas. Comment leur confierait-on la gestion des biens de l'association ?

3.2. Les Activités Proposées à l'E.M.I.M.

Elles restent traditionnellement attachées aux valeurs culturelles dominantes. Le professeur de français anime le club théâtre, par exemple. Elles abordent les techniques manuelles: conception de kart, aéromodélisme; les activités sportives: voile, ping-pong; les sports cérébraux: échecs; les sujets réflexifs: club débat, ciné-club; les moments récréatifs: télévision, disques, cartes, orchestre; la technique: radio-électricité, électronique, mécanique; la création artistique: bois, ferronnerie, photographie. A notre arrivée, nous ajoutons l'escalade, le ski et reprenons la photographie, dans une voie de recherche et de création. Dans l'ensemble, à l'E.M.I.M., de 1970 à 1978, le F.S.E. ne développe pas, ne diversifie pas ses clubs, qui s'amenuisent. Aux causes sociales, sociologiques, trop générales, qui ne servent pas d'excuse à la désaffection des jeunes au F.S.E., il faut ajouter les réticences politico-syndicales de certains professeurs qui refusent de pratiquer une animation bénévole, en dehors du temps de service, l'obsolescence d'activités qui ne motivent plus les jeunes, la possession conservatrice du pouvoir par les adultes qui nient toute possibilité d'organisation,

d'animation, de gestion par les élèves. La dynamisation du F.S.E. passe obligatoirement, à notre avis, par la dépossession du pouvoir des adultes et par la démythification des statuts: se poser en être humain et non pas en professeur. Une partie des difficultés se résoudrait ainsi. Pour aller plus loin, citons la voie ambitieuse de R. Bréchon: "*ce qu'il faut envisager, c'est la création au sein de chaque lycée, d'une véritable maison de la culture ayant une large autonomie, un équipement diversifié et un personnel d'animation qualifié.*" (1) Atteindrons-nous alors la vision utopiste de R. Toraille, pour lequel: "*l'établissement serait un lieu de vie et de travail, de rencontre et d'échanges... Le lycée devrait être la véritable et seule M.J.C.*" (2)

Conclusion.

Organisme mouvant, animé bénévolement par les adultes, soumis aux oppositions de tendances politico-syndicales, administré par des personnes au statut professionnel marqué dans l'Ecole, le F.S.E. de l'E.M.I.M. cherche à vivre sous l'impulsion de l'enthousiasme des élèves qui bousculent, parfois, les convictions, les intentions des adultes. En mutation constante, le F.S.E. vit en équilibre instable. Au hasard de l'arrivée et du départ de professeurs et d'élèves, des clubs se créent et disparaissent. En 1978, le club théâtre cessait ses rencontres, après le départ de l'animateur, professeur de lettres; d'autres n'existaient plus depuis longtemps, voile, kart, orchestre..., alors que le club photographie reprenait de l'action centrée sur la recherche et que les clubs ski et escalade débutaient, cela par nos soins et du fait de notre engagement au F.S.E., encouragé par le proviseur, M Boudet, qui renonça à la présidence pour instaurer une procédure électorale, démocratique, et par l'équipe qui nous entourait.

Organisme d'éducation et d'animation populaires, le F.S.E. s'adresse à toutes les personnes de la communauté scolaire. Mais, par le caractère associatif et volontaire qu'il déploie, une proportion restreinte d'individus, surtout adultes, participe. Les mêmes membres du F.S.E. se retrouvent dans plusieurs clubs.

(1) R. BRECHON: La Fin des Lycées, p45

(2) R. TORAILLE: l'Animation Pédagogique

Le F.S.E. attire peu d'adeptes, numériquement parlant, sur l'ensemble de l'Ecole: environ 5%, entre 1978 et 1982 et beaucoup plus en rapport personne par activité: de l'ordre de 15%

4. LES CAMPS DE VACANCES.

Nous dissociions volontairement l'activité estivale des autres missions de la coopérative-foyer, en raison de leur originalité institutionnelle et éducative, au niveau des organismes qui véhiculent les objectifs exprimés dans les textes officiels et au niveau de l'Ecole des Métiers qui récupère professeurs et élèves dans une structure inhabituelle pour eux: celle des loisirs. Il nous faut remonter au mouvement F.O.E.V.E.T. et A.R.O.E.V.E.T. : Fédération et Associations Régionales des Œuvres Educatives et de Vacances de l'Enseignement Technique, présidées par les recteurs d'académie; pour appréhender l'origine des centres de vacances, organisés par les professeurs, destinés aux élèves de l'E.T. Plus tard, la F.O.E.V.E.T et les A.R.O.E.V.E.T. s'étendront à tous les établissements d'enseignement général. Elles deviendront les F.O.E.V.E.N. et A.R.O.E.V.E.N. (de l'Education Nationale), sans que les objectifs premiers disparaissent. Les camps de vacances présentent un but sous-tendu d'hygiène physique, et avoué de culturation, de socialisation des jeunes. Un aspect important n'échappe pas, dans cette activité, même si la perception, l'affirmation, demeurent récentes, avec l'élaboration d'un projet éducatif du camp de vacances, sous forme contractuelle, négociée avec les adolescents et les familles. Il s'agit du rapport entre professeur et élève, qui atteint la dimension humaine, surtout de nos jours. Les éléments, les témoignages font défaut à notre étude, pour analyser la modification des relations interpersonnelles, des statuts professionnels et de leur perception, des mentalités. Aussi n'aborderons-nous que la notion de découverte, à partir des rares sources retrouvées. En 1952, M Dornic, lors de la fête annuelle de l'Ecole, prononce une allocution, au cours de laquelle il remercie les anciens élèves pour l'aide qu'ils apportent au: "*maigre budget de nos colonies de vacances...*" car : "*ces dernières, en effet,*

connaissent auprès des jeunes un succès certain et, à mon avis, il faut les encourager, les développer. Elles permettent à nos élèves, pour la plupart des citadins, de fuir au cours de l'été le bitume brûlant de la grand'ville et de ramoner sur les hauteurs ou au bord de la mer leur organisme en pleine croissance... Elles permettent ainsi aux jeunes de visiter dans de bonnes conditions, quelques unes de nos belles régions de France." (1)

En 1947 et en 1948, le camp s'installait à La Baule. En 1949, il découvrait le cœur de l'Auvergne, à Aurillac. En 1950, deux camps séjournèrent respectivement à Dives sur Mer en Basse Normandie et au Puy, en Auvergne. En 1951, la Normandie et la Bretagne ainsi que la Corse attirèrent les vacanciers de l'Ecole. En 1952, les subsides recueillis permirent l'organisation d'un séjour à Granville près du Mont Saint Michel: "la huitième merveille du monde" selon M Dornic et de deux circuits en Corse. Le directeur insiste sur un point notoire de la colonie de vacances: "leur valeur éducative... La colonie prolonge donc l'œuvre de l'Ecole... Les colonies sont un apprentissage de la vie en communauté, de la vie collective." (2)

Avec le temps, l'amélioration des conditions de vie des familles des classes moyennes et défavorisées, l'automobile qui rend les déplacements plus faciles, l'érosion des valeurs collectives sous-jacentes, dans les camps de vacances d'où leur désaffection croissante, les centres patronés par l'A.R.O.E.V.E.N. et animés par M Lemerrier, professeur de mécanique à l'Ecole, se réduisent en effectifs. De 1970 à 1981, date du départ à la retraite de M Lemerrier, un camp s'installait sur l'île de Minorque (3) mais, s'il affichait complet dès le mois de février en 1970, les inscriptions se raréfient à partir de 1975. De surcroît, le camp échappe à l'Ecole pour intégrer des jeunes originaires d'autres établissements scolaires de l'académie. Il ne s'agit plus du départ d'un professeur et des élèves de l'E.M.I.M. Avec la gestion du camp par l'A.R.O.E.V.E.N. de Lyon, les œuvres de vacances de l'Ecole cessent d'exister.

L'attrait des déplacements collectifs avec des professeurs se perd. L'A.R.O.E.V.E.N. décida, avec ses directeurs de centres, tous professeurs, principaux de collèges, etc, entourés d'une équipe

(1) Allocution de M Dornic, lors de la fête de l'Ecole en 1952, pl

(2) idem, p2

(3) rapport du 20 décembre 1970, de M Lemerrier à M Boudet, proviseur, sur le camp de Minorque, de l'été 1970.

d'animateurs, l'élaboration d'un projet éducatif. Le camp de vacances se veut dynamique. Il ne met pas simplement des installations à la disposition des jeunes. Ces derniers doivent assumer, avec l'équipe, la gestion du temps, des loisirs, du budget pour les camps itinérants. Ces dispositions ne suffisent pas à redresser la situation. Les parents pensent que le coût devient trop important. La désaffection progressive des familles pour les camps provient encore du fait qu'elles écoutent leurs enfants qui préfèrent partir entre jeunes plutôt qu'avec un organisme, à plus forte raison de l'E.N. D'ailleurs, la crise touche aussi bien les A.R.O.E.V.E.N., la J.P.A. (Jeunesse au Plein Air) que les autres organisations.

Conclusion.

Nous n'oserions pas prétendre que 1968 et l'après-1968 sonnent le glas de la vie associative à L'Ecole des Métiers. Les années 1970 finissent une époque. Le désintérêt provient-il de la liberté de choisir dans la famille et à l'Ecole, ses loisirs? En effet, les jeunes ne souhaitent plus subir la contrainte des adultes. Avant 1968, la discipline sévère ne souffrait aucune discussion. L'élève se devait d'écouter. Les clubs se posaient en dérivatif à l'"école-prison", à l'"école-caserne" pour citer les graffitis qui maculaient les façades d'écoles en 1968. La discipline de l'Ecole se retrouve au F.S.E. et pour cause: les dirigeants de l'Ecole occupent les responsabilités de l'association. Malgré les bonnes volontés, l'énergie déployée depuis quelques années, l'Ecole et les écoles resteront principalement des lieux d'enseignement. Quand atteindrons-nous la parité éducation-animation, la M.J.C. de R.Toraille? Les réunions de travail, de réflexion sur les mouvements associatifs émirent des vœux pieux. Aucun homme politique de l'E.N., ne voulut se donner les moyens de suivre les points développés dans les commissions de travail qui suivirent les journées de Sèvres (1). La commission suggère l'instauration dans chaque établissement d'une Association Coopérative de Culture et Loisir, qui rassemblerait coopérative et foyer. Pour stimuler les activités, elle reprend: "*l'idée d'une demi-journée libre chaque semaine, réservée aux activités socio-éducatives... Elle viendrait en supplément du jeudi après-midi qui ne devrait pas être accaparé par la seule association sportive* (2). Elle souhaite: "*qu'on nomme un animateur spécialisé, dans chaque établissement, pour coordonner les activités*

(1) stage de Sèvres, du 20 au 24 janvier 1969

(2) rapport de M Morlet, commission Perrin, stage de Sèvres, p2

socio-éducatives, rôle tenu jusqu'ici bénévolement par le censeur ou un surveillant général. (Confier ce rôle à un administrateur aboutit dans quelques cas à inhiber certains élèves.) " (1) Enfin, elle émet un: "vœu tendant à inclure dans la formation des enseignants de tous ordres, des stages d'initiation aux techniques d'animation des groupes et à au moins deux activités socio-éducatives" (2). L'écart entre discours, théorie, et acte, pratique, mesure, une nouvelle fois, les pesanteurs qui freinent l'institution. Elles viennent autant des réticences humaines que du poids institutionnel. Les jeunes font-ils vraiment peur pour que les adultes leur refusent la parole ? L'Ecole des Métiers se meurt. L'amenuisement de la structure pédagogique, évoqué par la fermeture de classes et de spécialités, se poursuit par le déclin des activités socio-éducatives. Moins d'élèves et moins de professeurs entraînent conjointement moins de crédits et moins de motivations, loi statistique normale, pour assurer la participation, le fonctionnement des clubs et de la vie associative. Aux raisons arithmétiques, ajoutons les causes sociologiques évoquées au cours de ce développement.

I.I.I. L'ECOLE ET UNE AUTRE RELATION PEDAGOGIQUE.

P.ACT.E. ET P.A.E.

"L'animation dans l'enseignement secondaire doit coordonner toutes les personnes de l'établissement. L'action éducative forme un tout, suppose et réclame la convergence d'intentions et d'efforts, a besoin d'un but commun qui se définit par la réflexion et l'action de tous." ((3)

Les Projets d'Activités Educatives (P.A.E.) et l'équipe éducative, notions récentes qui relèvent le malaise de l'enseignant et de l'enseignement, impliquent une démarche psycho-pédagogique, éducative, différente de la relation dans l'Ecole d'autrefois. L'E.M.I.M. n'échappe pas à la règle: dialogue, compréhension mutuelle, progression inter-disciplinaire, clarification des objectifs professionnels et personnels.

(1) Rapport de M Morlet, commission Perrin, stage de Sèvres du 20 au 24 janvier 1969, p4

(2) idem, p4

(3) R. TORAILLE: L'Animation Pédagogique.

1. DU P.ACT.E. AU P.A.E.

1.1. "Mieux Connaître les P.ACT.E. ...pour en organiser au L.T.E.I.M."

C'est ainsi que se présentait une liasse de documents, remis aux professeurs de l'Ecole, à la rentrée 1980. Nous rappelions les textes fondamentaux. La circulaire du 11 septembre 1979 suggérait: *"d'adapter l'action éducative, compte-tenu des caractéristiques et de l'environnement de l'établissement"*; naturel, culturel, scientifique, économique et technique. Les objectifs tendent à ouvrir l'enseignement sur la vie, à concrétiser l'action éducative, à diversifier les approches, à compléter les activités du maître, à relier le savoir à une démarche créative. Les circulaires du 27 mai 1980, et du 5 juin 1980 affirment le caractère prétendu novateur de ces Projets d'ACTivités Educatives (et Culturelles - intitulé initial), avec les moyens: subventions en heures dirigées. Nous concluons ainsi notre document: *"il ne s'agit pas de porter un jugement optimiste ou pessimiste sur les P.ACT.E. L'honnêteté intellectuelle et l'analyse objective nous portent à penser que les P.ACT.E. approchent, dans leur essence, les critères appliqués par l'école nouvelle. En aucun cas, les enseignants ne sauraient rester insensibles à l'enrichissement mutuel mis en œuvre tant par l'esprit que par la forme des P.ACT.E. Il ne reste plus qu'à trouver des idées pour réaliser un P.ACT.E au L.T.E.I.M."*

1.2. Du P.ACT.E. Au P.A.E. : Analyse d'une expérience.

1.2.1. "Les P.ACT.E. sont morts... Vivent les P.A.E." L'information.

Le second document, de notre conception, comme ci-dessus intitulé, remis aux professeurs, à la rentrée 1981, résumait l'esprit des Projets d'Activités Educatives, par une lecture et un commentaire de la circulaire du 24 août 1981. Trois types de P.A.E. proposaient, respectivement, l'enrichissement du travail de la classe, le développement des activités éducatives hors du temps de classe et l'amélioration du cadre de vie scolaire. Chacun d'eux exige une analyse des besoins: dans le cadre de la classe et de la relation maître-élève avec le travail en équipe, par l'analyse formelle des besoins des jeunes, par la réalisation d'équipements, de travaux qui agrémenteront les locaux.

1.2.2. Mise en place et analyse d'une première expérience.

Trois réunions: 22 septembre, 16 octobre 1981, 15 janvier 1982, permettent de rassembler une équipe de professeurs volontaires, en dessin, arts appliqués, mécanique, lettres, mathématiques, électricité, dessin technique, documentaliste, conseillers principaux d'éducation, proviseur et d'élèves du lycée et du L.E.P. de plusieurs spécialités. Nous obtenions la pluridisciplinarité souhaitée. La concertation, la négociation existe et se met en action quand il s'agit de retenir un thème parmi les cinq émis: réalisation d'une éolienne. L'équipe adultes-jeunes écarte, démocratiquement, après enquête, les thèmes suivants: réfection de voitures anciennes, karting, décoration du C.D.I. et le cuivre et ses alliages. Chaque activité aborde les types 2 et 3 des P.A.E. Le dossier, subventionné par la Mission d'Action Culturelle, nous amène à commencer la construction de l'éolienne, et, en volet complémentaire, la réalisation d'une fresque murale au C.D.I. Après notre départ, en septembre 1982, le travail se poursuit, grâce à de nouveaux crédits conséquents. A l'origine de la modification des modes de fonctionnement interpersonnel, l'action impulsée, conserve sa dynamique.

1.2.3. Réticences et Adhésions.

L'ensemble des élèves et des professeurs ne participe pas pleinement au projet. Certains ne se remettent pas de leur déception, quand l'idée qu'ils défendaient fut écartée, après consultation de la communauté scolaire. D'autres défendent ardemment leurs cours magistraux, ne veulent pas perdre de temps pour préparer les élèves à l'examen. Par contre, la cohésion se renforce entre élèves et adultes, fédérés autour du projet éolienne. Huit classes et douze professeurs participent (sur seize classes et quarante cinq adultes). Commencé avant l'acceptation du dossier et l'arrivée des premiers crédits, le projet s'ébauche, au point que de nombreux éléments sont montés en juin 1982.

1.2.4. Une Expérience Manquée mais Stimulante.

Pourquoi manquée ? A notre avis, nous pêchions par inorganisation, par réflexion hâtive, par précipitation. Chacun entreprenait le travail avec son groupe d'élèves. Au cours des premières semaines, les profes-

-seurs craignaient le jugement du collègue. Ils fonctionnaient indépendamment les uns des autres. Il nous fut difficile d'organiser des réunions de synthèse. Avant tout, à notre sens, l'analyse des besoins des élèves et des professeurs manquait, pour orienter notre action collective.

Stimulante, la confection se poursuit. Quelques professeurs, malgré beaucoup de départs et peu d'arrivées, rejoignent l'équipe initiale. L'objectif principal reste la matérialisation de la tâche. Inconsciemment, une relation pédagogique autre, vivante, et une ébauche de travail en équipe, émergent, à partir de bases expérimentales. Les professeurs et les élèves découvrent, empiriquement, la dimension éducative, centrée sur le dialogue, la concertation, la co-action.

Conclusion.

Mener un P.A.E. sans l'assentiment des élèves ne peut pas se concevoir. Il faut qu'ils soient totalement impliqués dans le projet pour que leur participation s'exprime effectivement et efficacement. Entre la contrainte du programme scolaire et le besoin d'approfondir un aspect particulier, les élèves choisissent l'extension du programme. Cette ouverture les amène à se prendre en charge eux-mêmes, sous la conduite du professeur, qui se comporte en animateur du groupe. Le P.A.E. devient moins une forme attrayante d'apprentissage, qu'une expérimentation pédagogique nouvelle, que l'on inscrirait volontiers dans le cadre de la pédagogie institutionnelle, voire, au degré suprême, de l'auto-gestion pédagogique. La vie du groupe exprime la poursuite d'un but commun, avec des moyens à définir, développe l'initiative de chacun, appelle la créativité individuelle et collective. Créativité, coopération, initiative, responsabilisation; autant de notions développées dans l'éducation en général. Pourquoi, alors, défendre les P.A.E. puisque l'éducation vise ces valeurs ? Est-il souhaitable d'instaurer de nouveaux outils pédagogiques pour "rénover" un enseignement qui doit sans cesse naître ? Admettre la nécessaire rénovation, conduit à reconnaître l'usure du système et des personnes engagées dans celui-ci. Mais, l'intention de favoriser la relation humaine ne se dissimule-t-elle pas derrière ces objectifs ?

2. L'EQUIPE EDUCATIVE.

2.1. Atelier et Esprit de Groupe.

Seule, la perception intuitive nous incite à décrire combien la relation maître-élève se vit simplement, avec le professeur d'atelier. Aux origines de l'Ecole des Métiers et, dans les années 1950-1960, les récits d'anciens élèves nous confortent dans l'idée d'une écoute profonde de l'ouvrier-instructeur, de l'intérêt porté au travail bien exécuté qui valorise l'élève. L'effet moralisateur de l'ouvrage correct, vaut bien tous les cours d'instruction civique. Les directeurs de l'Ecole, dans leurs discours, accordent une place privilégiée au travail bien accompli, pour la satisfaction des maîtres, pour la réputation de l'Ecole et pour le renouveau de la nation. Ainsi: "*que ce soit donc en classe ou à l'atelier, l'école technique élabore une morale qu'elle fonde sur la dignité du métier et la pratique de cette morale se dispense de son enseignement.*" (1)

Morale et discipline agissent concomitamment. Laquelle détermine l'autre ? Impossible, pour nous, de répondre, mais, nous ajouterons qu'elles dominent la relation pédagogique, éducative, de l'Ecole des Métiers, pendant de nombreuses années. Le statut antérieur du professeur technique ne semble pas étranger à la complicité qui se dégage entre le professeur d'atelier et l'élève, futur ouvrier.

"La discipline s'établit en général, à l'atelier, avec une remarquable facilité. Le professeur technique a souvent gardé de sa vie professionnelle, un esprit de camaraderie, une fraternité d'équipe faite de bonne humeur et de simplicité directe. Transportée dans l'enseignement, cette fraternelle solidarité de gens qui ont l'habitude de peiner ensemble, lui assure un contact sympathique auprès de ses élèves." (2)

L'application immédiate de consignes, l'action concrétisée sur la matière, la sensation tactile du professeur qui rectifie le geste de l'élève à l'ouvrage, renforcent physiquement les relations et gravent dans la mémoire des jeunes, le respect, l'admiration qu'ils portent à leurs "initiateurs". Les anciens élèves rencontrent plus

(1) F. MATRAY: Pédagogie de l'Enseignement Technique, pl40

(2) idem, p51.

volontiers leurs professeurs d'atelier.

Au moment où l'enseignement technique se théorise de plus en plus, les professeurs techniques deviennent minoritaires dans l'équipe enseignante de la classe. Marginalisés, dans l'espace: l'atelier se détache des salles banalisées, salles de professeurs distinctes très souvent, dans les qualifications et les revenus, dans les organisations syndicales inclusives ou exclusives, dans l'expression: conseil de classe; les professeurs techniques et les professeurs d'enseignement général et d'enseignement théorique technique se rencontrent peu souvent. Aussi, les clivages limitent-ils tout esprit novateur, tout travail d'équipe: "*gens d'atelier et gens d'école ne parlent pas le même langage et ce, dans toutes les acceptions du terme; l'opposition entre maître d'enseignement général et maître d'atelier interdit plus encore que dans les autres établissements, l'élaboration d'une pédagogie commune.*" (1)

2.2. L'Equipe Educative: Composition, Motivation et Pouvoir.

"Ici, nous touchons au mécanisme crucial des relations humaines qui, dans nos écoles, doit jouer avec autant de souplesse que dans l'industrie... une conscience collective doit remplacer la responsabilité individuelle. Pourvu qu'il règne un même esprit d'équipe, peu importe le point, souvent imprécis d'ailleurs, d'où surgira l'idée initiale. Quelle meilleure démonstration concrète pourrait-on proposer à nos élèves, subtils observateurs, de l'efficacité des relations humaines, faites d'estime et de confiance? Mais il est bien évident que l'équipe ne saurait se constituer et se "souder" sans une action persévérante, menée avec doigté, conviction, patience, par le chef d'établissement et par le directeur des études." (2)

Déjà perçue en 1960, la notion d'équipe éducative monopoliserait presque les discours officiels contemporains. Alors, donnons-nous le temps de réfléchir sur l'aspect qui devrait animer notre action éducative; même si nous nous écartons de notre étude sur l'E.M.I.M.

(1) C. GRIGNON: l'Ordre des Choses, p220

(2) Rapport sur les problèmes de la formation technique, Clermont-Ferrand, 8-9 mars 1960, rapport général de M Marty, proviseur du lycée de Brive, interventions de M Janot et de M Meunier, inspecteur général, p8

Pour nous justifier, nous pourrions prétendre qu'il s'agit d'une analyse de la pratique mise en œuvre pendant notre passage à l'École des Métiers. L'éducation et l'équipe trouvent un lien dans l'activité déployée par la réunion d'individus qui poursuivent un but identique, visant, par des moyens déterminés en commun, une finalité approuvée par tous. Cependant, comment l'équipe intègre-t-elle des catégories de personnels aux responsabilités différentes? Comment le partage équitable du pouvoir, pour le rendre collégial, permet-il à celui-ci de s'exercer en raison même des disparités catégorielles? Comment la définition personnelle, philosophique, politique de l'éducation, que chacun porte en soi, en fonction de son histoire personnelle de son conditionnement culturel, peut-elle émerger, sans se heurter à celle d'autrui, s'amalgamer sans s'annihiler ?

2.2.1. Composition

Du chef d'établissement au maître auxiliaire, l'équipe devrait réunir toutes les personnes entre ces deux pôles. En fait, la pratique quotidienne voit se réunir, autour du proviseur, son adjoint, l'intendant, le chef des travaux, le conseiller d'éducation. Selon un rituel immuable, l'équipe ainsi composée se retrouve dans un lieu nettement marqué, pour rappeler l'assujettissement, le bureau du proviseur. Cette équipe instituée se détermine par la pérennité, la stabilité et la hiérarchisation. Elle se rencontre selon un rythme prévu. Une seule dérogation perturbe la fréquence des rencontres: l'accaparement imprévu du chef d'établissement par d'autres tâches "plus importantes". En dehors d'éventuelles absences, les mêmes individus se regroupent. Le premier à prendre la parole occupe le sommet de la pyramide de cette équipe et de l'établissement. Un deuxième type de fonctionnement, ponctuel, prend en compte la dynamique de l'établissement.

Une réunion extraordinaire, par son contenu, peut être sollicitée. Elle relègue les statuts à l'arrière-plan. L'équipe vit pleinement, elle prend en compte l'objectif qui motive son existence: la formation des jeunes. Elle n'a pas de limites précises: la nécessité du moment détermine la composition, par l'adjonction des professeurs, des surveillants, du personnel médical, social, documentaliste, des parents...

Une telle équipe, centrée sur la vie de l'établissement, remplirait sa fonction éducative et concourrait à la participation de chacun, selon ses compétences. Elle favoriserait la mise en commun d'autorités, de pouvoirs qui se complètent au lieu de se heurter, de se superposer, de s'imposer.

2.2.2. Motivation.

L'équipe mouvante, dans sa composition en fonction de la demande, trouve sa dynamique créatrice dans la notion formative de l'éducation et dans l'exercice de la communication. La détermination d'un projet éducatif, reconnu par l'équipe, constitue la finalité de l'action collective, et son moteur. Au-delà de l'aspect culturel et de l'intérêt que chacun ressent, au sein de l'équipe, pour dégager une trame éducative, l'élaboration du projet et la recherche des moyens, traduisent également le besoin de rencontre, sur le plan humain. Cela suppose que l'équipe surmonte les difficultés relationnelles inévitables lorsque l'interaction fonction-personnalité éclate entre les divers interlocuteurs.

N'éluons pas les pesanteurs sociologiques. Les limites liées à l'institution éclatent de façon évidente. Celles liées au facteur humain demeurent sous-jacentes mais, en fait, bloquent plus fortement l'institution. L'existence de l'équipe trouve sa nécessité dans les impératifs qui se posent pour répondre à la demande des partenaires de l'Ecole. Elle trouve son originalité dans les personnes qui la composent. Elle a pour essence la satisfaction d'un projet éducatif global.

2.2.3. Le Pouvoir.

L'équipe qui s'établirait sur une lutte autour du pouvoir ne fonctionnerait pas sainement. Le travail primordial commence par la reconnaissance du pouvoir que l'un des membres détient nécessairement, par sa position au sommet de la hiérarchie, et par la définition du pouvoir collectif. Le premier pouvoir incarne l'autorité tournée vers l'extérieur. Le deuxième reconnaît les capacités de chacun à résoudre un problème, dans un esprit de collégialité.

Cette réflexion sur l'équipe, ses mobiles, son pouvoir, nous amène à poser la question: les établissements scolaires vivent-ils ?

Une équipe dynamique peut rendre une école animée, mais la réciproque ne se vérifie pas aussi aisément. La résistance au changement est

une réalité difficile à surmonter. Nous persistons à penser que le poids de l'individu sur l'institution reste plus fort que la lourdeur de l'institution sur la personnalité de l'homme.

3. LE PROJET EDUCATIF.

Depuis quelques temps, il sied de parler de projet éducatif. Aussi séduisants que paraissent ces termes, il convient de les définir, pour mieux appréhender les voies qui nous permettront d'atteindre l'objectif fixé. En terme de projet, il s'agit de cerner l'image idéale que nous voudrions voir chez les élèves. Nous agissons en tant qu'artisan sur une matière modelable: ébauche de la personnalité du jeune, ou en tant que catalyseur sur une matière évolutive: la personnalité, selon que l'on a, face à nous, le collégien ou le lycéen. Il s'agit d'une projection d'adulte sur un individu que l'on estime en situation de devenir adulte. Le terme d'éducation recouvre une structure, un ensemble de moyens qui assurent la formation et le développement d'un être humain, là encore, l'élève. Dans les deux propositions, nous ne tenons pas compte du sujet à qui nous nous adressons. Nous le considérons comme un objet promis à un certain devenir social normatif.

3.1. _Projet et Education: Antinomie_ ?

Comment concilier deux notions dont l'une est abstraite et l'autre concrète, l'une mouvante, l'autre figée, l'une conceptuelle et l'autre structurelle? Le projet reste une construction personnelle d'un idéal que nous souhaiterions réaliser. Se réalisera-t-elle? Restera-t-elle une utopie? Ne voulons-nous pas faire de l'autre ce que nous n'avons pas pu devenir? Cette tendance serait dangereuse. Elle inhiberait ou annihilerait la personnalité de l'Autre. Elle pourrait être source de conflit interpersonnel mais, également intrapersonnel. Il nous paraît difficile de concilier une projection mentale de valeurs que nous souhaiterions voir se concrétiser chez un être, et un ensemble de fonctions que nous développons globalement, pour former les hommes de la société future. Comment établir un projet qui amalgame nos positions individuelles, qui emporte l'adhésion des éducateurs, qui éduque sans réduire à des normes? Voilà une gageure que le projet éducatif semble vouloir relever sans percevoir ou sans élucider la première contradiction.

3.2. Un Projet Éducatif Pourquoi ?

Précisons, au préalable, les raisons, les mobiles qui nous incitent à concevoir un projet éducatif, pour définir les moyens opérationnels de parvenir à l'objectif fixé. S'agit-il d'un plaisir d'adulte? Valorisés par les stages, l'Université, les Sciences de l'Éducation, les éducateurs, enfermés dans le système École-Université, éprouvent le besoin de produire, selon le moment culturel, une théorie éducative. Cette préoccupation, altruiste, satisferait, avant tout, notre existence éducative. Par delà le plaisir égoïste, il s'agit d'un travail de groupe. Nous revenons à l'équipe éducative. Le projet éducatif forge une société nouvelle, à partir de l'École. Tant par l'instruction: acquisition de connaissances, que par l'éducation: développement de la socialisation, succinctement résumées, nous visons la reproduction d'un ordre social. Instruction et éducation, laquelle doit l'emporter? Quand toutes les deux portent leur contradiction, il existe un compromis entre une société élitiste aux êtres impersonnels et une société sauvage aux caractères trop personnels. Le projet éducatif constitue ce moyen terme. Mais sommes-nous conscient des avantages et des limites? La seule certitude qui nous habite, c'est que nous ne voulons pas reproduire, à travers les jeunes, la société qui nous forma, et reconduire les valeurs que d'autres tentèrent de nous inculquer. Chose également certaine, les jeunes récusent la société que nous incarnons, et que nous voudrions nous-mêmes rejeter. Les jeunes souhaitent-ils, autant que nous, un projet éducatif? Ce dernier sécurise-t-il les éducateurs dépourvus d'imagination, ou se veut-il normatif? En quoi peut-il ouvrir une voie originale?

3.3. Un Projet Éducatif Pour Qui ?

À qui profite-t-il? L'adulte, l'éducateur cherche des repères qui lui permettront de guider son action. Ils témoignent d'une recherche, d'une modeste contribution aux Sciences de l'Éducation. Le jeune, l'éduqué, recherche un modèle d'identification ou de rejet, pour mieux affermir sa personnalité, en période de quête d'identité. Le projet éducatif lui servira d'appui et les adultes, de guides, en acceptant de voir les idées, les personnes contestées. Comment l'adulte prétendrait-il détenir l'idéal auquel aspire l'adolescent? Nous revenons au type de société que le projet éducatif incarne.

Il régit d'abord une micro-société. Peut-on admettre son universalité? Comment concevoir un projet qui profite à la société, à l'homme, à l'institution scolaire, dans la mesure où les trois s'opposent le plus souvent, bien que l'élément commun aux deux structures soit l'homme?

3.4. Un Projet Educatif Comment ?

Si l'on admet l'utilité du projet éducatif, il faut supposer qu'il amène à la compréhension des mécanismes psychiques, psychologiques de l'individu, qu'il exploite le potentiel d'aptitudes, de capacités que chacun détient, qu'il favorise la coopération entre les êtres, revêtant ainsi une fonction socialisante. Alors, par quels moyens et quelles actions communiquer ces notions sous-tendues par le projet? Il semble évident de reconnaître la nécessité du travail en équipe et le support d'une pédagogie de l'autonomie et de la responsabilisation. Le travail collectif nous engage collectivement et nous amène à produire efficacement. Nous agissons en manipulateur pour les destinataires du projet et en manipulé à l'intérieur du groupe, en ne restant pas insensible aux stimuli des autres membres. On peut prétendre vivre une pédagogie institutionnelle, dans cette expérience. La relation intra-groupe demeure un préalable. Le travail en équipe devient fondamental pour l'efficacité de la pensée, de la création, de la réalisation. Si le travail d'équipe permet de créer un projet éducatif, ce dernier ne peut exister que parce qu'il sera appliqué collectivement, et défendu par ses instigateurs. Le travail d'équipe doit s'intensifier. Considérer le projet éducatif du seul fait des adultes s'avère faux et incomplet. Il faut intégrer les personnes visées par celui-ci: les élèves. Nous vivons une pédagogie de l'auto-gestion. Quelle effrayante perspective éducative que celle qui consiste à prendre l'avis de chacun! Ce type de pédagogie, inhérent au projet éducatif, correspond, semble-t-il, aux objectifs de l'autonomie, de la prise de conscience des responsabilités, de l'esprit communautaire que nous lisons dans les déclarations générales sur l'Ecole, dans les statuts des associations (F.S.E....) Voilà le véritable projet éducatif, auquel chacun de nous souscrit, en adoptant une manière personnelle pour amener les jeunes à intégrer, le mieux possible, les trois propositions retenues pour leur universalité.

Comment parvenir à l'efficacité lorsque nous nous heurtons aux résistances de l'institution-corporation, -famille, -école; quand elle assume difficilement ses contradictions entre la communication et l'isolement pour la première, l'échange et l'autarcie pour la deuxième, l'encouragement et la réprobation, le passéisme et l'innovation pour la troisième? Selon que chacune se comporte en institution instituée, réfractaire à tout esprit novateur, ou en institution instituante en continuelle mutation, le sort des individus qui composent ces unités et qui les modèlent, en dépend.

Le projet éducatif est-il viable, partant encore de l'attitude des éducateurs, parce que les uns sont réticents à toute analyse éducative et parce que les autres sont dépourvus d'aptitudes pédagogiques? Alors, il faut centrer les efforts sur la formation des cadres, si nous admettons que l'Ecole d'aujourd'hui modèle la société de demain.

Conclusion.

Autres temps, autres objectifs. Tel semble le bilan que nous pouvons dresser de l'évolution de la vie associative dans l'Ecole en général, à l'Ecole des Métiers en particulier. Chaque période secrète ses normes. L'Ecole, pivot entre deux modèles sociaux, fluctue entre le syncrétisme et l'osmose, selon que la quiétude ou les crises la traversent. L'E.M.I.M., modeste microcosme, subit ces contradictions, en évitant de perdre son destin originel: celui de la formation. La part réduite, parfois étouffée, de la vie associative dans les établissements scolaires, ne résoud pas la dualité éducation et animation.
