



HAL
open science

Le syndicalisme de l'enseignement professionnel public à la fin du xxe siècle : un témoignage des évolutions relatives à la formation professionnelle industrielle en France

Olivier Chaïbi

► To cite this version:

Olivier Chaïbi. Le syndicalisme de l'enseignement professionnel public à la fin du xxe siècle : un témoignage des évolutions relatives à la formation professionnelle industrielle en France. Cahiers d'histoire du Cnam, 2018, Former la main-d'oeuvre industrielle en France. Acteurs, contenus et territoires (fin xixe et xxe siècles), vol.09 - 10 (1), pp. 125-148. hal-03032929

HAL Id: hal-03032929

<https://hal.science/hal-03032929>

Submitted on 1 Dec 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le syndicalisme de l'enseignement professionnel public à la fin du xx^e siècle : un témoignage des évolutions relatives à la formation professionnelle industrielle en France

Olivier Chaïbi
ESPE-UPEC, IDHES-Évry.

Résumé

Durant le dernier quart du xx^e siècle, l'enseignement professionnel public en France a connu de nombreuses mutations. Les évolutions économiques et sociales du monde industriel ont entraîné de nombreuses réformes institutionnelles dans la formation professionnelle. Ces changements ont contribué à configurer le lycée professionnel tel qu'il existe au début du xxi^e siècle. Cet article s'intéresse aux évolutions de la formation industrielle en lycée professionnel à travers le regard des syndicats des années 1970 aux années 2000 à partir des discours de plusieurs acteurs à différentes échelles (fédération, section, enseignant syndiqué). Il s'efforce de montrer comment la tertiarisation de la société a changé considérablement le syndicalisme de l'enseignement professionnel et fait ressortir les principales préoccupations des formateurs industriels de l'enseignement public sur la période, notamment la crainte d'une dévalorisation des

lycées professionnels et la volonté d'être reconnus comme des enseignants à part entière.

Mots-clés : lycée professionnel, syndicalisme enseignant, formation industrielle publique.

En 1985, la loi de programme sur l'enseignement technique et professionnel, dite loi Carraz, crée le baccalauréat professionnel et les Lycées d'enseignement professionnel (LEP), institués en 1976, deviennent des Lycées professionnels (LP) alignés sur le statut des lycées d'enseignement général. Derrière le changement d'appellation et la volonté de valoriser la voie professionnelle, la loi Carraz anticipe le déclin prévisible de l'industrie et la volonté d'adapter les formations professionnelles aux besoins du

marché¹. Une logique qui sera affirmée de manière bien plus explicite avec la création des lycées des métiers à partir de 2001 à l'initiative du ministre délégué à l'enseignement professionnel, Jean-Luc Mélenchon².

Durant cette période marquée par d'importantes mutations des mondes industriels, le syndicalisme enseignant dans la formation professionnelle connaît de nombreuses recompositions. Le SNETAA (Syndicat national des enseignants du technique et du professionnel autonome) contribue à l'ébranlement de la « forteresse enseignante » (Aubert, Bergounioux, Martin & Mouriaux, 1985) en quittant la FEN (Fédération de l'éducation nationale) en 1992 (Brucy, 2003). En 2001, une majorité de ses adhérents créent le SNUEP (Syndicat national unitaire des enseignants du professionnel) qui adhère à la FSU (Fédération syndicale unitaire). Durant toute la période, il souhaite se positionner entre le SNETP (Syndicat national des enseignants du technique et du professionnel) qui intègre l'UNSEN (Union nationale des syndicats de l'éducation nationale) liée à la CGT en 1988 et le SGEN-CFDT.

Déjà marginalisés au sein de l'éducation nationale, les enseignants des

lycées industriels deviennent en plus minoritaires au sein de l'enseignement professionnel durant la période étudiée. La très faible part accordée au professionnel dans l'ouvrage sur le syndicalisme enseignant de Bertrand Geay (2005) révèle le peu de considération dont il fait l'objet dans la recherche. Pourtant, les enseignants des lycées professionnels industriels forment sans doute les corps qui ont connu les plus fortes mutations au sein de l'éducation nationale. Déjà, à la fin des années 1980, des travaux montraient comment dans les lycées professionnels industriels, aux « *ouvriers de métiers* » succédaient des « *diplômés du technique supérieur* » (Agulhon, Polini & Tanguy, 1988). Progressivement, les enseignants du professionnel intègrent le profil des professeurs de l'enseignement secondaire, « *un métier de classe moyenne* » (Chapoulie, 1987). Et au XXI^e siècle, on doit constater que le lycée professionnel, qui a longtemps assuré une promotion sociale, « *n'est plus l'école des ouvriers* » (Jellab, 2017, p. 29) mais est devenu plutôt le lycée des enfants des salariés précaires. Le syndicalisme de l'enseignement professionnel se trouve donc à la croisée de plusieurs champs en pleine transformation à la fin du XX^e siècle : celui de l'éducation qui doit faire face à la massification du secondaire, sur laquelle ont porté de nombreuses études, notamment de l'INRP puis de l'IFÉ³ ; celui du syndicalisme enseignant, qui en dépit d'une

1 « Apprentissage et enseignement professionnel jusqu'en 2014 », site *Vie Publique*, article publié le 17/03/2005 [URL : <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/apprentissage-enseignement-professionnel/chronologie/>].

2 Circulaire 2001-261 du 17/12/2001 relative au « lycée des métiers », signée Jean-Luc Mélenchon.

3 L'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) est devenu l'IFÉ (Institut Français d'Éducation) en 2011.

diminution de ses effectifs propre à l'ensemble des métiers, maintient sa spécificité et une place importante dans les mouvements sociaux et la sphère politique comme en témoignent les travaux de Brucy, Bergougnieux ou Geay ; et enfin celui de l'industrie en France, dont les rapides transformations impliquent une modification des formations qui alimente régulièrement la littérature économique ou technique et fait l'objet d'une histoire récente à laquelle contribuent entre autres Stéphane Lembré ou Vincent Troger.

Le syndicalisme de l'enseignement professionnel public est nécessairement impliqué dans l'ensemble de ces questions. Mais le quotidien d'un enseignant syndiqué, même bénéficiant d'une décharge syndicale, ne lui laisse guère le temps de prendre du recul sur ces évolutions. Ainsi, les discours syndicaux, produits souvent dans un contexte de réaction à court terme, donnent l'image d'enseignants qui subissent les changements sociaux sans pouvoir agir dessus. En ce qui concerne la formation industrielle, son intérêt semble décroissant sur la période si l'on en juge les publications syndicales étudiées. Alors que cette recherche aurait aimé y trouver des projets de formation initiée par les syndicats, elle constate que les préoccupations pédagogiques sont souvent reléguées derrière les questions revendicatives d'ordre corporatiste ou politique. Pourtant, c'est bien la question de la formation industrielle qui est sous-jacente à la plupart des modifications structu-

relles de l'enseignement professionnel, comme nous le montrerons à travers la mise en place des stages en entreprise, le développement du baccalauréat professionnel ou l'évolution des statuts des enseignants. Ainsi, en quoi les évolutions du syndicalisme des enseignants du professionnel public témoignent-elles des mutations de la formation industrielle en France durant le dernier quart du xx^e siècle ?

Afin de répondre à cette problématique, nous avons étudié les revues fédérales des principaux syndicats de l'enseignement professionnel de la création des LP (1976) à celle des lycées des métiers (2001). Ces revues contiennent entre autres, des discours militants, des analyses, des comptes rendus de congrès, des bilans d'audience auprès des ministères, etc. Faute de faire ressortir les souhaits des syndicats en matière de formation industrielle, ces revues font apparaître à la fois les conditions matérielles souhaitées pour les formations industrielles et les aspirations politiques et idéologiques liées. Afin d'appréhender différentes échelles, après l'étude des actions et discours fédéraux sur les évolutions institutionnelles, nous avons effectué le même travail sur les matériaux de sections locales de la Seine-Saint-Denis dont une partie des documents est conservée aux Archives départementales à Bobigny. Enfin, l'interview de quelques militants et enseignants en lycée industriel sur la période a permis de voir si avec le recul, ces acteurs de la formation profession-

nelle industrielle ont conservé un discours et un souvenir de ces évolutions semblables à celui qui apparaît à travers les productions syndicales⁴.

L'ampleur des matériaux étudiés et la longueur de la période obligent à proposer quelques éléments synthétiques et non exhaustifs. Après avoir dressé les principales évolutions des formations professionnelles publiques, et notamment celles liées aux formations industrielles, nous mettrons en avant plusieurs évolutions significatives des discours syndicaux sur la période. Parmi les plus importantes, il y a d'abord la tertiarisation de la formation professionnelle qui modifie l'origine professionnelle, mais aussi idéologique, des syndiqués de l'enseignement. Nous montrerons ensuite les principales revendications et luttes des syndicats sur la période, notamment celles autour de la création du bac professionnel, la crainte d'une dévalorisation de la voie professionnelle dans le contexte de massification du secondaire et surtout la volonté d'obtenir un statut de professeur de lycée professionnel équivalent à celui des enseignants des voies générales. Si ces revendications semblent majoritairement corporatives, les entretiens avec les enseignants montrent que l'intérêt pour leurs élèves est souvent sous-jacent aux revendications catégorielles.

⁴ Entretiens menés entre janvier et mars 2017 auprès de professeurs (ou anciens professeurs) de lycée professionnel, spécialisés dans les métiers de l'industrie et syndiqués à la CGT Éducation ou au SNETAA.

Les principales évolutions de la voie professionnelle sur le plan numérique : une diminution relative des formations industrielles sur la période 1970-2000

Commençons par dresser quelques évolutions quantitatives de la voie professionnelle sur la période étudiée⁵. Après une augmentation des effectifs en métropole de 650 646 en 1970 à 773 204 en 1980, les élèves en second cycle professionnel sont passés de 733 500 en 1990 à 705 400 en 2000 (DROM inclus) avant d'augmenter à nouveau à 724 000 en 2005 pour diminuer depuis, en raison notamment de la mise en place des « bacs pros » en trois ans. Si l'on ajoute les SEGPA (Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adaptés), on passe de 848 100 élèves à 833 500 de 1990 à 2005. Par ailleurs, la part d'élèves dans le public en professionnel sur la période est inférieure à 78,9 %, en deçà de celle dans le technique et le général qui est inférieure à 79,4 %. Le nombre de PLP (Professeur de lycée professionnel) passe d'environ 25 000 en 1974 à 40 000 en 1980 et 50 000 en 1986. Il passe ensuite de 59 396 en 2000-2001 à 62 619 en 2003-2004, année record en termes d'effectifs en LP. Toutefois, ces chiffres ne prennent pas toujours en

⁵ Les chiffres cités sont tirés des différentes éditions de *Repères et références, statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, publiées par le ministère de l'éducation nationale sur son site [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) [URL : <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>].

compte la diversité des statuts des enseignants dans la voie professionnelle ou technologique et notamment la distinction entre titulaires et vacataires.

En ce qui concerne la répartition des secteurs de formation, la part des formations industrielles diminue sur la période au profit des formations du secteur tertiaire. Alors qu'en CAP (Certificat d'aptitude professionnelle), la part d'élèves dans les sections de la production s'élève encore à plus de 65 % en 1995, elle chute à 50 % en 2003 et stagne autour de 40 % dans les BEP (Brevet d'études professionnelles) et « bac pro » sur la même période. La majorité des effectifs du second cycle professionnel est présente dans les sections tertiaires depuis les années 1990, ce qui n'était pas le cas auparavant. Certes, ces évolutions varient selon les diplômes et les académies. Au début des années 2000, trois académies conservent une dominante industrielle avec plus de 50 % d'élèves dans les sections dites de « production ». Ce sont des académies de régions aux traditions industrielles spécifiques anciennes comme l'Académie de Besançon avec les filières du bois ou de l'industrie de pointe, l'Académie de Rennes, avec les sections liées à l'industrie agro-alimentaire, ou encore l'Académie de Limoges avec notamment la construction. Mais à la même période, les Académies de Paris, Créteil et Versailles ont déjà bien plus de 60 % de sections dites de « service »⁶.

Par ailleurs, la diminution de la part de la « production » par rapport aux « services » ne se traduit pas nécessairement par des fermetures massives de sections industrielles. Souvent celles-ci sont maintenues tout en voyant leurs effectifs diminuer quand les sections de services augmentent tout en accueillant plus d'élèves. Certaines filières industrielles continuent même de voir leur nombre d'élèves augmenter. Ainsi, de 1993 à 2001, les effectifs en CAP « moteur et mécanique automobile » ont augmenté de 137 %. Mais à côté, les effectifs en « hôtellerie-tourisme » ou « commerce-vente » ont progressé respectivement de 218 et 211 %⁷. La tertiarisation de la voie professionnelle n'implique donc pas systématiquement sa désindustrialisation. Il y a par ailleurs une spécificité de l'orientation professionnelle à la fin du xx^e siècle que les syndicats ne dénoncent pas encore. La répartition par section professionnelle des élèves est très « genrée ». Alors qu'en 2001 les effectifs en CAP « habillement » sont à 95 % féminins, les filles sont moins de 1 % en « moteurs et mécaniques ». Les sections tertiaires s'imposent comme féminines (82 % de filles en hôtellerie-tourisme, 73 % en « commerce-vente »), quand les filières industrielles, hormis le textile et la confection, semblent réservées aux garçons (99 % en structures métalliques et 98 % en électricité ou électronique⁸). La tertiarisation des sec-

de Jean-Paul Chassaing et Alain Séré, mars 2002, p. 10.

⁷ *Ibid.*, p. 15.

⁸ *Ibidem.*

⁶ Inspection générale de l'éducation nationale, *L'évolution des effectifs du lycée professionnel*, rapport

tions professionnelles qui a eu pour corollaire une féminisation du public s'est également traduite par un recrutement croissant d'enseignants ayant fait des études supérieures ou issus de formation tertiaire. Déjà en 1991, Tanguy avait mis en lumière le passage « des ouvriers aux techniciens » dans l'enseignement professionnel en France en opposant les professeurs de mécanique, plus âgés, formés « sur le tas » et entrés tôt dans la vie active, aux professeurs d'électrotechnique, diplômés du supérieur et ayant souvent moins travaillés en usine ou atelier (Tanguy, 1991). Avec le développement du baccalauréat professionnel et la « masterisation⁹ » des enseignants du général, y compris en lycée professionnel, le profil sociologique d'une très grande majorité des enseignants du professionnel a encore été modifié depuis. Au niveau des élèves, la tertiarisation de la société a conduit à faire passer le lycée professionnel « de l'école des ouvriers à celle des employés » (Jellab, 2017, p. 36).

Cette mutation du public de la voie professionnelle, et donc des enseignants recrutés pour les formations, bien qu'elle soit peu appréhendée dans les discours des syndicats, a sans doute affecté considérablement la nature et l'identité du syndicalisme enseignant en filière professionnelle, comme nous allons tenter de le montrer ci-dessous.

⁹ Obligation pour les enseignants titulaires d'avoir le niveau master ou bac + 5.

D'un syndicalisme de « prof d'ateliers » à un syndicalisme de « PLP lettres-histoire » : un moindre intérêt pour les formations industrielles ?

Le passage d'un enseignement professionnel au sein duquel les sections industrielles dominaient à un enseignement désormais davantage tertiarisé explique en partie un changement profond de la sociologie du syndicalisme enseignant en lycée professionnel. De l'aveu même de représentants de la CGT ou du SNETAA interviewés, le syndicalisme en LP est devenu un « *syndicat de lettres-histoire* », sous-entendu un syndicalisme au sein duquel les PLP2 enseignant les Lettres et l'Histoire-Géographie sont plus représentés¹⁰. Ceci est dû d'abord à leur nombre important dans l'enseignement professionnel, surtout avec le développement des baccalauréats professionnels, mais aussi à la plus grande facilité pour ces derniers, comme pour les enseignants des disciplines du secteur tertiaire, à s'exprimer publiquement, rédiger des textes et gérer des activités administratives nécessaires au fonctionnement d'un syndicat.

Si ces évolutions ne sont pas visibles au sein des différents établissements qui conservent leurs spécificités professionnelles (lycée de la mécanique, lycée du bâtiment, lycée des métiers du tertiaire, de l'hôtellerie, etc.) et qui maintiennent

¹⁰ Entretiens susmentionnés en note 4.

ainsi une identité professionnelle liée à la spécialisation et au contexte géographique (lycée des métiers de la mer sur les littoraux, des métiers du bois dans des régions plus forestières, etc.), elles apparaissent en revanche au niveau syndical qui fédère tous les enseignants de LP. Comme le soulignait Verpraet dans son étude sur des enseignants de Seine-Saint-Denis à la fin des années 1990, « *la formation d'une communauté professionnelle dans un établissement reste problématique avec l'individuation et le temps nécessaire pour former les collectifs de sociabilité, des paroles professionnelles, de cultures syndicales. La notion d'identité professionnelle se reconstitue plutôt à partir des formations initiales du diplôme et de la certification [...] dans la division sociale des savoirs* » (Verpraet, 2001, p. 118). La distinction qu'il opérerait alors entre des jeunes agrégés et des maîtres auxiliaires en fin de carrière peut s'opérer de manière encore plus prégnante au sein de l'enseignement professionnel entre les jeunes PLP du général et les plus âgés du professionnel industriel.

Les scissions et transformations syndicales des années 1990 se sont malheureusement soldées par une dissémination des archives, dont le traitement n'est pas la priorité d'un syndicat centré sur l'action et l'actualité sociale. Il est ainsi difficile de reconstituer l'évolution des effectifs syndicaux par discipline, bien que des pièces permettant de le faire aient existé à ce sujet. Quant à la présentation lors d'élections en CAPA ou CAPN

(Commission administrative paritaire académique ou nationale) de listes nominatives sur lesquelles figurent les titres, spécialités ou disciplines des candidats, la diversité des enseignements présentés traduit davantage une stratégie syndicale de représentativité que la sociologie réelle du syndicat. Cette documentation ne saurait donc apporter un éclairage fiable et précis sur ces évolutions.

Les discours syndicaux traduisent néanmoins une évolution concernant la façon dont une partie du corps professoral se perçoit dans le champ de l'engagement politique et social. Dans un bastion industriel comme celui de la Seine-Saint-Denis, lors d'un congrès départemental des enseignants de la CGT en 1973, un délégué syndical de l'enseignement professionnel tient les propos suivants : « *Ce n'est pas sans une certaine émotion qu'on vient à la tribune du congrès de la Seine-Saint-Denis, lorsqu'on pense à ce qu'elle représente dans le combat quotidien pour les revendications, pour l'unité, pour le socialisme. Nulle part ailleurs, on ne voit, on ne sent aussi bien frémir, s'agiter, gronder, la puissance du mouvement ouvrier. Ce n'est pas étonnant qu'un congrès d'enseignants appartenant à la CGT, traduise aussi bien une telle conscience de classe, une telle volonté d'agir, un tel sens des responsabilités*¹¹. » Dans le département 93, le SNETP devance le SNETAA aux élections académiques dans les années 1970. Les bons

¹¹ [Archives du SDENCGT à la Bourse du Travail de Saint-Denis, 93C.]

résultats de la CGT sont expliqués par le bureau de l'union régionale par le rôle majeur des professeurs d'ateliers « *qui doivent leur conscience de classe aux cinq ans d'industrie*¹² » nécessaires avant de devenir enseignant dans les formations technologiques ou professionnelles.

S'il n'est pas surprenant de trouver des références au syndicalisme de classe au sein de militants de la CGT dans les années 1970, soulignons que des aspirations au socialisme et à la transformation, voire à la révolution sociale, se retrouvent aussi au sein du SNETAA. Lors du congrès de la FEN en février 1976, des frictions apparaissent entre le SNETAA et le SNES (Syndicat national des enseignants du secondaire), notamment au sujet d'un projet de mise en place d'un « *examen de qualité professionnelle* »¹³ uniquement pour les professeurs de CET (Collège d'enseignement technique) et de la crainte de voir disparaître la formation professionnelle avec la mise en place du collège unique. Le secrétaire pédagogique du SNETAA, G. Gelot, intervient alors en ces termes : « *Notre centrale syndicale, certes, lutte pour la satisfaction des revendications corporatives ressenties et exprimées par les personnels de l'Éducation Nationale, mais, en mettant l'Enfant, l'Adolescent au cœur de ses préoccupations premières, et en s'enga-*

geant par l'élaboration d'un grand projet éducatif à les transformer en HOMMES, CITOYENS et TRAVAILLEURS, le syndicalisme enseignant – notre conception du syndicalisme enseignant – est à la fois réformiste et révolutionnaire. »¹⁴ À cette époque, les orientations idéologiques du SNETAA rejoignent celles de la FEN qui revendique son projet d'une société socialiste et d'une « *école de l'éducation permanente* » au sein de laquelle le travailleur trouve les moyens de s'émanciper (Brucy, 2003, p. 380). Sans être clairement en faveur d'un projet centré sur le monde industriel, le projet socialiste obligeait le syndicalisme enseignant à rester proche du monde ouvrier et à valoriser celles et ceux qui en étaient issus dans ses rangs.

Au cours de la décade suivante, la donne évolue sensiblement. Si la volonté de s'opposer au capitalisme perdure dans les discours syndicaux des années 1980 et 1990, la priorité est progressivement donnée à la défense du service public, et surtout, l'association du syndicalisme enseignant au syndicalisme ouvrier tend à disparaître en même temps que les effectifs de l'industrie diminuent en France. Les documents d'orientation du congrès de l'UNSEN du 15 au 19 avril 1991 sont marqués par le constat de la désindustrialisation : « *- 1 220 000 emplois dans l'industrie, — 500 000 dans le BTP de 1970 à 1988. L'industrie et le BTP représentent moins de 30 % de l'emploi total et près de 2/3 de l'emploi*

¹² [Archives du SDENCGT à la Bourse du Travail de Saint-Denis, CR du bureau de l'union régionale du 3/5/1972.]

¹³ *Apprentissage public*, n° 223, février-mars 1976. On notera AP par la suite les extraits de l'*Apprentissage public*.

¹⁴ *Ibidem*.

*est dans les activités dites de service*¹⁵. » Face à cette réalité, le texte peine à émettre des propositions, ou même des revendications, et estime que « *c'est à partir de l'ensemble de ces éléments* » que doivent être analysés « *la suppression massive des sections industrielles pour le niveau V* »¹⁶.

La ligne éditoriale des périodiques syndicaux suit évidemment cette évolution. L'intégration du SNETP dans l'UNSEN se traduit par la disparition du *Travailleur de l'Enseignement technique*, créé à l'époque des CET au profit d'un organe unique pour tous les travailleurs de l'éducation nationale. Au niveau de *l'Apprentissage public*, l'évolution des « Unes » est révélatrice des changements évoqués. De 1976 à 1984, la majorité des pages de garde mettent en valeur des apprentis, et le plus souvent des jeunes hommes du secteur secondaire. À partir du milieu des années 1980, les « Unes » deviennent alors majoritairement illustrées par des photographies qui ne mettent plus en valeur les élèves, et encore moins l'industrie. À la place, on trouve le plus souvent des photographies d'activités syndicales (manifestations, congrès) ou diverses illustrations très éloignées de la formation industrielle (photographies de paysages, dessins, etc.). Cela traduit-il pour autant un moindre intérêt des enseignants de LP pour leur public ?

¹⁵ *Le Travailleur de l'enseignement*, UNSEN, n° 397, février 1991, documents d'orientation, 3.1.2.1. § 76.

¹⁶ *Ibid.*, 3.1.2.2, § 84.

Lorsque l'on interroge un PLP sur la pédagogie, il sourit au mieux, prend un air désabusé ou montre une certaine réticence à ce qui lui rappelle la formation ou les inspections pédagogiques. À la lecture des principales revues syndicales de l'enseignement professionnel, on pourrait croire que les syndiqués se désintéressent des questions pédagogiques. Rares sont les pages consacrées à des dimensions disciplinaires ou à la gestion de classe. Toutefois, les interviews témoignent en réalité d'un intérêt profond pour les jeunes et les apprentis et chez les syndiqués, le regret que les tâches courantes du syndicalisme (gestion des carrières, suivi des collègues en difficulté, étude et discussion des projets de lois ou décrets, mobilisations, etc.) ne laissent pas plus de temps pour ces questions. Comme l'ont montré plusieurs travaux sur le lycée professionnel, les PLP témoignent de la compassion et de l'empathie à l'égard de leurs élèves et tendraient « *majoritairement à percevoir les difficultés de leurs élèves à travers le prisme de leurs difficultés sociales* » (Bernard, Masy & Troger, 2016, p. 82).

La dimension pédagogique apparaît néanmoins à travers plusieurs aspects qui déterminent fortement la formation industrielle dans le professionnel à partir des années 1980. D'abord, la question des formations et du niveau des diplômes, qui influencent nécessairement le niveau des élèves et la valorisation de la filière professionnelle. Ensuite, la question de la discipline des élèves qui fait éruption dans les discours syndicaux sur l'enseignement professionnel à partir des années

1980, comme dans toute l'Éducation nationale, et plus globalement la société. Enfin, la valorisation globale de l'enseignement professionnel, et donc autant celle de ses élèves que celle de ses enseignants, passe par la défense de la filière professionnelle, autant au sein de l'Éducation nationale par rapport aux voix générales et technologiques, qu'au niveau de l'ensemble des filières de formation, soumises à la concurrence entre le service public et les formations privées.

Le rôle du « bac pro » et des conditions de travail dans les discours syndicaux

Un premier coup d'œil sur les revues syndicales inciterait à ressasser le poncif sur les enseignants toujours hostiles aux innovations, mais toujours mécontents lorsque l'on supprime ces mêmes innovations. Au niveau du secteur professionnel, on constate des oppositions à la suppression des classes d'enseignement professionnel en collège durant la mise en place du collège unique à la fin des années 1970 (« *Non aux LEP-Défense des CET et des personnels* » peut-on lire dans une tribune libre de *l'Apprentissage public* de février 1977). Et pourtant, près de trois décennies plus tard, des oppositions surgissent contre la mise en place des classes de découverte professionnelle dès la classe de 3^e, qui contribuent à réintroduire la formation professionnelle dès le collège (à l'exception près

que ces classes sont affectées en LP et non en collège). De même, l'apparition du bac pro en 1985-1986 suscita des méfiances et sa généralisation 20 ans plus tard suscita de forts mécontentements. Il faut dire que le bac pro se faisait auparavant en quatre ans après la 3^e (deux ans de BEP + deux ans de bac pro), alors qu'il se fait en trois ans à présent, ce qui revient donc à supprimer un an de scolarité pour les élèves et conduit à la réduction d'autant d'heures de cours et donc de postes en LP.

Dès 1976, *l'Apprentissage public* rend compte d'une audience du SNETAA au ministère durant laquelle deux thèmes principaux sont abordés : « *d'une part les problèmes de structures pédagogiques : avenir des CET, orientation des élèves, contenu des enseignements, formation des maîtres... d'autre part les problèmes corporatifs : conditions de travail (élèves et maîtres), résorption de l'auxiliarat, situation des Chefs des Travaux et des Conseillers d'Éducation*¹⁷. » L'association des conditions de travail des enseignants aux conditions d'orientation des élèves est ainsi déjà posée, avant même les questions jugées plus corporatives sur les conditions propres des enseignants. Il ressort des interviews réalisées que les mesures qui ont le plus valorisé l'enseignement professionnel sont la création des LP (Lycées professionnels) et la mise en place du bac pro. Aux côtés des LG (Lycées généraux)

¹⁷ AP, n° 223, février-mars 1976.

et des LT (Lycées technologiques), les LP semblent devenus un temps une filière spécifique à part entière offrant les mêmes possibilités de qualification que l'enseignement général et technologique. Par ailleurs, pour plusieurs enseignants, les exigences liées au niveau de qualification attendu initialement pour les élèves ont été perçues après coup comme une stimulation dans la préparation de leurs cours. Cela est ressenti également par des militants CGT, bien que lors du 42^e congrès de la CGT du 24 au 29 novembre 1985 à Montreuil, la secrétaire générale du SNETP avait dénoncé que « *L'école projetée par M. CHEVÈNEMENT répond au besoin du patronat pour gérer la crise, pour une politique économique et sociale de récessions économiques*¹⁸. » La fin de la participation des communistes aux gouvernements de François Mitterrand et les difficultés à afficher une orientation politique clairement socialiste rendaient les militants de la CGT très critiques vis-à-vis du ministre. Mais même si le projet de bac pro répondait à une volonté d'adapter les formations aux besoins du marché de l'emploi, l'accusation de subordination au patronat de Jean-Pierre Chevènement était excessive.

La mise en place du baccalauréat professionnel, selon A. Prost, « *a complètement déplacé le centre de gravité des LP* » (Prost, 1997, p. 216). Alors que le LP était centré sur la préparation du CAP, son « *centre de gravité* »

s'est déplacé vers la formation du bac pro, un choix valorisant pour les établissements et les enseignants, mais qui a modifié la nature et les finalités des formations en lycée professionnel. Alors que les LP avaient pour finalité de préparer majoritairement des élèves au CAP, un diplôme essentiellement professionnel, la création des bac pros alignent les LP sur les lycées généraux, dont l'objectif principal est l'acquisition d'une culture générale. Prost estimait ainsi que le bac pro a été « *une des transformations majeures de notre enseignement* », un choix fait sur le pari de la disparition des ouvriers et le maintien de l'apprentissage dans l'enseignement public (*ibid.*, pp. 219-220). Il considérait que c'était un choix commandé par l'éducation nationale et non par les principaux acteurs concernés, à savoir les entreprises ou les syndicats de salariés. La création du bac pro a de fait permis l'augmentation du niveau d'étude des jeunes et contribué à aller vers l'objectif affiché par Jean-Pierre Chevènement en septembre 1985, alors ministre de l'Éducation nationale, d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau baccalauréat. Un choix justifié, entre autres, par la nécessité d'élever le niveau des qualifications pour faire face à la concurrence dans le secteur industriel, du moins dans la théorie... De plus, la mise en place du baccalauréat professionnel témoignait de la réussite de la FEN d'imposer le maintien de la formation professionnelle dans le cadre de l'éducation nationale. Mais c'est néanmoins sur cette question que son

18 *Courrier du SNETP*, n° 142, février 1986.

unité s'est fissurée avant de la conduire à l'effondrement.

La méfiance initiale des syndicats du professionnel à l'égard du bac pro ne peut être comprise qu'à travers le sentiment de dévalorisation du métier. En dépit de la mise en place des bac pro, accessibles au départ uniquement à une minorité d'élèves de LP ayant déjà réussi le BEP et orientés vers des filières plus sélectives, les conditions d'enseignement semblent s'être progressivement dégradées pour la plupart des interviewés sur la période étudiée. Dès 1985, le SNETAA fait état de plus en plus de lettres de sections locales témoignant « *du mécontentement qui gronde dans les établissements.* » Une lettre du SNETAA de la section du LEP Le Chatelier à Marseille est ainsi publiée : « *Les élèves qui sont orientés dans les LEP très souvent sans avoir choisi leurs sections, ne sont absolument pas motivés et certains disent ouvertement qu'ils ne fréquentent l'établissement que pour percevoir une bourse et le maintien des allocations familiales*¹⁹. » La généralisation du collège unique et l'allongement de la durée de scolarisation secondaire ont conduit à voir arriver des élèves plus âgés en formation professionnelle et les ont encouragés à rester plus longtemps scolarisés. Mais la valorisation du baccalauréat général et sa massification a tendu à rendre les filières professionnelles, et encore plus celles industrielles, moins demandées.

Un éditorial évoque « *la discrimination dont sont victimes les personnels et les élèves de LEP* » et « *la dégradation générale de la qualité d'enseignement*²⁰. » Si les études sur l'évolution du niveau et le climat scolaire sont évidemment difficiles et complexes, on constate néanmoins que ces problématiques apparaissent davantage dans les revues syndicales à partir de la fin des années 1980. Les 17 et 18 mars 1994, l'UNSEN organise même un colloque au siège de la CGT à Montreuil, sur le thème des violences scolaires en lien avec la société sous le titre « *Violence à l'école, Violence sociale. Agir ensemble autrement.* » La formation en LP, qui plus est dans les sections industrielles moins valorisées, cesse d'être associée à l'éducation permanente de la classe ouvrière et un lieu de promotion sociale pour devenir le symbole de la crise de la désindustrialisation. Le LP devient alors le « *miroir d'une perte d'identité* » (Bernard, Masy & Troger, 2016, p. 83). C'est pourtant dans ce contexte marqué par la forte augmentation du chômage, notamment dans le secteur industriel, que la formation redevient un enjeu majeur auquel l'ensemble des syndicats souhaitent participer. En dépit d'aspirations communes dans les discours, les divergences dans les pratiques enseignantes et syndicales et les choix politiques rendent la question de la formation particulièrement conflictuelle.

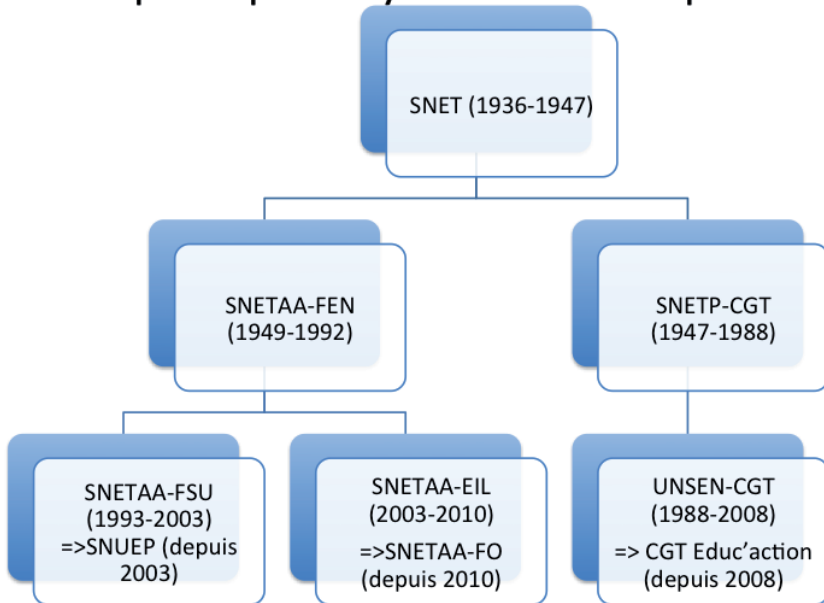
¹⁹ AP, n° 300, mars 1985.

²⁰ AP, n° 301, avril 1985.

Quelques dates de la formation professionnelle publique

- 1971-1973: loi d'orientation sur l'enseignement technologique, lois relatives à l'apprentissage (création des CFA)
- 1976: les CET deviennent des LEP
- 1979: création des séquences en entreprises
- 1986: les LEP deviennent des LP
- 1987: création du bac pro
- 2002: création du label « lycée des métiers »

Deux principaux syndicats sur la période



La lutte pour un enseignement professionnel public : défense de la laïcité et rejet d'un apprentissage sous contrôle du patronat

Un enjeu économique : la formation professionnelle

Un enjeu social : le Droit à la Formation professionnelle pour tous

UNE SEULE VOIE : Pour gagner : le service public et laïque de formation professionnelle.

Ce slogan affiché sur une banderole à la tribune du congrès national du SNETAA de mars 1986 et dont la photographie figure en « Une » de *l'Apprentissage public* du mois suivant, résume à bien des égards les aspirations politiques du syndicalisme de l'enseignement professionnel public des années 1970 aux années 1990.

Tout d'abord, la volonté de création d'un grand service public et laïc de l'éducation a relancé « la guerre des écoles » entre le privé et le public. Les principaux syndicats de l'enseignement professionnel, sans pour autant voler au secours du gouvernement, sont par leurs traditions méfiants à l'égard d'une contre-offensive des milieux cléricaux et des défenseurs de l'école dite libre. Il faut dire que si la fuite vers le privé est moins importante aujourd'hui en LP qu'en collège, elle l'est plus que dans les lycées généraux. Les moyens offerts au privé sont perçus par le syndicat comme autant d'argent en

moins pour le public et surtout comme un outil de renforcement des inégalités sociales et scolaires. Les enfants issus des catégories sociales favorisées fréquentant davantage les établissements privés, les établissements publics se retrouvent ainsi avec des élèves issus en moyenne de milieux plus défavorisés, ce qui renforce évidemment la dévalorisation de la filière professionnelle publique qui voit orientée vers elle une majorité de jeunes issus des catégories sociales ouvrières, employées ou sans emploi.

Toutefois, la défense d'un service public de la formation professionnelle passe moins par la lutte contre l'école confessionnelle et la défense de l'école laïque que par le rejet de l'apprentissage dans les centres de formation gérés par les entreprises privées. Dès les années 1970, le SNETAA manifeste son hostilité aux lois « Royer » et « Fontanet » qui facilitent la formation en alternance dans les CFA (Centre de formation par l'apprentissage) : « *Notre organisation entend réitérer son hostilité à toute réforme qui ne remettrait pas en cause, les sorties précoces hors du système éducatif public et débouchant sur les prétendues formations professionnelles assumées dans les entreprises, les C.F.A., les établissements privés ou confessionnels.* »²¹

Si après la Seconde Guerre mondiale la formation professionnelle d'un grand nombre de secteurs avait été confiée à l'éducation nationale à travers les CET, à

21 AP, n° 224, avril 1976.

partir des années 1960 s'élèvent des voix à droite et dans les organisations patronales pour développer davantage l'apprentissage dans des structures contrôlées par les entreprises. Avec les mutations structurelles de l'activité économiques à partir des années 1970 et le développement du chômage, un débat loin d'être clos aujourd'hui est ouvert sur la formation professionnelle : un apprenti est-il mieux formé dans l'enseignement public ou dans les formations privées ? La question en sous-entend évidemment de nombreuses autres : quelle formation professionnelle lui permettra de mieux faire face au chômage ? Quelle formation lui offre le plus de compétences pour décrocher un emploi ? Laquelle lui permet de mieux anticiper les mutations à venir de l'activité économique ? Répondre à de telles questions nécessiterait des études quantitatives et qualitatives, croisant à la fois des données à différentes échelles et sur des termes plus ou moins longs. Par ailleurs, dans le cadre des politiques de décentralisation et de délégation de service public, les formations professionnelles sont de plus en plus assurées par des organismes mixtes financés et gérés à la fois par des fonds publics et privés, comme en témoignent les Greta (Groupement d'établissements, qui proposent des formations professionnelles à des adultes en alternance en entreprise sous le contrôle de la région) ou les UFA (Unité de Formation par l'Apprentissage, structure similaire à un CFA, mais implantée dans un établissement public). Faute d'étude précise sur le sujet, le débat ne peut rester qu'idéologique. Alors que les défenseurs du public

accusent le patronat de vouloir spécialiser ses apprentis dans une logique de rentabilité à court terme, les défenseurs du privé accusent les professeurs de rendre leurs élèves inaptes au monde de l'entreprise ou tout du moins, de ne pas correctement les préparer.

Dans le combat contre les CFA, le SNETAA est le plus impliqué. Il se réjouit de la grève au CFA de Pantin en décembre 1980²² durant laquelle les apprentis dénoncent des contrats d'apprentissage trop favorables aux employeurs eu égard à la qualité de la formation²³. En 1982, il relaie la protestation de Jean-Luc Mélenchon, alors premier secrétaire de la fédération socialiste de l'Essonne, contre le financement public d'un CFA dans le département²⁴. Le SNETAA dénonce également l'inégale répartition de la taxe d'apprentissage entre l'enseignement professionnel et les CFA²⁵. De même qu'une partie de l'argent public et du budget de l'Éducation nationale finance des écoles confessionnelles, une grande partie de la taxe professionnelle et d'autres fonds publics est affectée aux centres de formations privés. Toutefois, si le SNETAA se fait fort d'être le syndicat le plus combatif contre les formations privées, c'est qu'il sait également qu'il peut en quelque sorte coincer le SNETP et le SGEN sur le sujet. La majorité des enseignants du public

²² *Le Monde*, 10/12/1980.

²³ *AP*, n° 262, janvier 1981.

²⁴ *AP*, n° 273, avril 1982.

²⁵ *AP*, n° 293, juin 1984.

défendant majoritairement les formations publiques, le SNETAA sait qu'il bénéficie de l'appui de la FEN sur ce combat. En revanche, le SNETP et le SGEN ont dans leurs centrales respectives (la CGT et la CFDT) de nombreux syndiqués qui sont passés par des CFA, voire travaillent en CFA et y ont ainsi des représentants, contrairement au SNETAA. Ce dernier n'hésite pas alors à diffuser une affiche de la CFDT²⁶ ou un tract de la CGT²⁷ favorables au CFA.

Un nécessaire ancrage dans le monde du travail : des périodes de stage en entreprises sous contrôle de l'éducation nationale

Si les syndicats des enseignants du professionnel se révèlent méfiants à l'égard de l'apprentissage en entreprise, ils sont néanmoins favorables aux séquences éducatives en milieu professionnel sous la forme de stages en entreprises : *« Mais au-delà des mots eux-mêmes, pourquoi ne pas nous attacher au fond, aux racines du problème engendré par la formation professionnelle des adolescents ? Le SNETAA et la FEN sont conscients qu'aucune préparation à la vie active des jeunes ne saurait être efficace, si l'enseignement dispensé dans l'ÉCOLE PUBLIQUE et par ses maîtres à part entière, ne s'ouvrait aux*

*réalités du monde du travail. »*²⁸ De l'aveu même de syndiqués, les stages en entreprises sont une nécessité dans la formation professionnelle des élèves, ce sans quoi les enseignements ne pourraient prendre sens et devenir concrets. Toutefois, ces stages, qui font l'objet de conventions entre l'établissement et l'entreprise doivent selon les enseignants rester sous leur contrôle : *« C'est même une des conditions pour que les jeunes formés soient mieux préparés à affronter ce monde de la production dans lequel ils devront nécessairement s'insérer : Autrement dit, refuser le milieu clos de l'École traditionnelle pour être mieux armé face aux agressions de la vie d'HOMME, de CITOYEN et de TRAVAILLEUR. MAIS TOUT CELA NE SAURAIT ÊTRE PLACÉ HORS DE LA RESPONSABILITÉ DU SERVICE PUBLIC D'ÉDUCATION et de ses personnels. RÉPONDRE EN D'AUTRES TERMES À UNE LOGIQUE ÉDUCATIVE et à elle seule. »*²⁹

Si la FEN et le SNETAA se rejoignent dans le projet d'éducation permanente des années 1970, elles s'éloignent en revanche sur la question de la formation professionnelle dans les années 1980. Avant les années 1970, la FEN était exclue des accords entre syndicats et patronats sur la formation. Pour y participer, elle doit alors accepter de débattre avec les autres syndicats, mais aussi les représentants de l'État et

26 AP, n° 246, février 1979.

27 AP, n° 248, avril-mai 1979.

28 AP, n° 247, mars 1979.

29 *Ibidem.*

du patronat. Il s'agit alors d'un changement radical de sa culture très mal perçu par la base, mais aussi les sections nationales. C'est dans ce contexte que la FEN s'engage à négocier des accords avec Christian Beullac, ce « *patron dans l'éducation* » (Collectif, 1988), ministre de l'Éducation nationale de Raymond Barre de 1978 à 1981, et à l'origine des « *séquences en entreprises* » initiées par les « *accords FEN-Beullac* », un rapprochement jugé surprenant par l'historien de la FEN et désapprouvé par la majorité des syndicats de l'Éducation nationale (Brucy, 2003, p. 390).

En 1987, c'est encore sur la question des relations entre l'école et le monde professionnel que la FEN se voit divisée à la suite de son vote en octobre au Conseil économique et social du rapport de Jean Andrieu qui envisage davantage de souplesse dans la formation professionnelle en limitant le rôle des LP. Ce vote conduit le SNETAA à refuser d'approuver le rapport d'activité de la FEN, puis à l'exclusion de son secrétaire général, Michel Carpentier, du bureau fédéral (ibid., p. 481). Dans les années qui suivent, les désaccords se multiplient entre la FEN et le SNETAA, notamment sur les CFA ou le statut des PLP et aboutissent à la dislocation de la FEN qui avait pourtant résisté aux plus importantes divisions du syndicalisme français au xx^e siècle. Le fait qu'un des principaux bastions du syndicalisme français implose sur la question de la formation professionnelle dans un contexte de désindustrialisation de la société est significatif de leurs évo-

lutions relatives, même s'il est difficile de donner de l'intelligibilité à l'ensemble de ces corrélations.

Sans surprise, à partir des années 1990, la question de l'apprentissage, bien qu'elle reste bien présente dans les motions des différents congrès syndicaux, occupe une place moins importante dans les revendications et actions syndicales. Elle réapparaîtra au début des années 2000 avec le projet puis la mise en place des lycées des métiers, qui propose aux LP d'être labellisés ainsi en fonction de la cohérence de leurs formations par rapport aux besoins des emplois locaux. Le fait que le label soit accordé par des représentants extérieurs au monde de l'éducation nationale fait à nouveau craindre une intervention renforcée des milieux politiques et patronaux dans la formation professionnelle. Bien que la création d'un secrétariat général à l'enseignement professionnel avec la nomination de Jean-Luc Mélenchon à sa tête ait pu momentanément apaiser les colères suscitées par le ministre de Claude Allègre, le SNETAA affiche dès décembre 2001 son refus au lycée des métiers³⁰. Avant de connaître une scission en son sein, notamment sur ce sujet, une illustration affiche un crocodile serrant dans sa mâchoire le LP broyé entre l'alternance et le lycée des métiers, perçu alors comme une menace équivalente pour l'enseignement professionnel public à celle des CFA.

30 AP, n° 438, décembre 2001.

Le changement de statut des PLP : un enjeu majeur de la formation professionnelle ?

Si l'on a vu que les questions d'ordre politique ou pédagogique sur la formation professionnelle restent bien présentes durant toutes les décennies 1980 et 1990, les questions relatives aux statuts et salaires des personnels de l'enseignement professionnel prennent également une place de plus en plus importantes dans le syndicalisme. Comme le souligne un courrier d'une section locale du SNETAA, les espoirs nés de l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981 sont bien dissipés quelques années plus tard : « *En mai 1981, nous avons formulé légitimement l'immense espoir de voir poindre l'amélioration de notre métier. Or aujourd'hui, qu'en est-il ?* »³¹

Dès 1984, le SNETAA avait rédigé un « *cahier de doléances* » faisant état de la dégradation des conditions de vie et de travail et posant des revendications sur les salaires, les moyens et la « *revalorisation matérielle et morale des personnels de l'enseignement technique.* »³² Le 22 mai 1985, Laurent Fabius annonce à la télévision un projet de loi programme pour l'enseignement technique et promet un « *gigantesque bond en avant de l'enseignement technique* ». Il y est question

de la création du bac professionnel. Mais l'état de défiance est tel qu'une consultation au sein du SNETAA se prononce à 81,5 % contre la loi programme et à 90,5 % contre les nouveaux projets de statuts³³. La consultation organisée avec la CGT aboutit au même rejet qui semble compromettre le projet de bac pro.

Pour comprendre une telle réticence, il faut en revenir aux multiples statuts qui coexistent au sein de l'enseignement professionnel. Les enseignants qui ont débuté leur carrière au sein des CET doivent effectuer 39 h par semaine, tandis que les professeurs de collège d'enseignement technique (PCET) sont à 26 h. Les PCET alors ne touchent d'ailleurs pas de prime pour les conseils de classe contrairement aux certifiés. La création des LEP a conduit à la création du statut de PLP, qui sont à 26 h pour le professionnel et 21 h pour le général. Le projet de création des bacs pro envisage au départ de confier ces formations de niveau IV à des certifiés pour le général et à des professeurs de l'enseignement technologique pour le professionnel. « *Dans ces conditions, le niveau IV dans nos établissements ne serait une promotion ni pour nos LEP ni pour les personnels qui seraient maintenus comme enseignants de seconde zone* » affirme le SNETAA³⁴. Finalement, le ministère finira par créer un nouveau corps de PLP, ce qui aboutira par la suite à avoir des PLP1 et des PLP2 au sein des LP !

31 Lettre du SNETAA Draveil, AP, n° 300, mars 1985.

32 AP, n° 296, novembre 1984.

33 AP, n° 305, octobre 1985.

34 AP, n° 299, février 1985.

Ajoutons à cela le nombre important de contractuels, de maîtres auxiliaires, en plus des stagiaires et des différents personnels qui jouent un rôle dans la formation (CPE, CT, etc., dont les statuts évoluent également), et sachant que le passage d'un corps ou d'un grade à l'autre ne peut se faire que par concours, on comprend l'exaspération qui règne chez les enseignants du professionnel et le sentiment de dévalorisation au sein des futurs LP.

Le retour de la droite au pouvoir en 1986 et les dénationalisations provoquent d'importants mouvements sociaux qui occultent les revendications spécifiques des enseignants de LP et permettent à la gauche de retrouver la majorité en 1988. Dès la rentrée, Lionel Jospin annonce une revalorisation de la condition enseignante. À la fin de l'année, une pétition commune du SNETAA, de la CGT et du SGEN recueille plus de 30000 signatures. Le 4 mars 1989, au cours d'une manifestation générale de l'éducation nationale, un cortège parallèle des professeurs de lycée professionnel est organisé. Ils sont estimés à 10000 par le SNETAA, soit près d'un sixième des effectifs sur toute la France, DOM compris et tout corps ou grade confondus. La volonté d'un grade unique pour les enseignants des LP apparaît à travers les slogans : « *un grade ça va, trois ça se dégrade* » ou encore « *des huiles pour le technique, mais pas des multigrades.* »³⁵

De son côté, la CGT consulte les personnels des LP, des sections d'éducation spécialisée (SES) et des établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) sur les conditions de revalorisation et affiche ses revendications :

À vous de décider la suite à donner à propos des propositions Jospin sur notre revalorisation. Pour cela : La CGT consulte les personnels des LP-SES-EREA dans tous les établissements. Dès à présent en avril, notre syndicat est prêt à agir avec les personnels pour obtenir :

- Un véritable plan d'intégration de tous les PLP1 en PLP2, étape du corps unique des professeurs des lycées professionnels, professeurs de lycée à part entière
- Les 18 h pour tous les PLP
- Une véritable revalorisation indiciaire pour tous
- Des mesures nouvelles pour intégrer des maîtres auxiliaires avec formation dans le corps des PLP.³⁶

Malheureusement, la « revalo » se fait toujours attendre et devient un « *rêve à l'eau* » pour reprendre un slogan de la grande manifestation de mars 1989. Un éditorial de l'AP intitulé « *bonne année, M. Jospin ?* » est des plus explicites sur la désillusion et le sentiment de relégation des PLP :

Chaque collègue le sait bien : le métier d'enseignant est un des plus exaltants mais c'est aussi, et de plus en plus souvent, un métier difficile, épuisant, où beaucoup d'entre nous, il faut avoir le courage de le dire, ont de la peine

³⁵ AP, n° 333, mars-avril 1989.

³⁶ Courrier du SNETP, n° 159, avril 1989.

à « tenir » dans des classes difficiles. Et lorsque l'enseignant réfléchit à son métier, il constate que, tout compte fait, il est bien mal payé de ses services et bien peu considéré, non seulement par la société, mais aussi par son employeur, le ministère. On sait aussi que ce ne sont pas les salaires des enseignants qui constituent l'attrait de la fonction et qu'il faut parfois remuer ciel et terre pour percevoir son dû. Car quel patron d'entreprise privée pourrait se permettre de différer, parfois sur plusieurs mois, le paiement de ses employés [...] sans même se sentir obligé de fournir la moindre explication ni la moindre excuse ?³⁷

Il aura fallu encore attendre près d'une décennie et le vaste mouvement de protestation suscitée par Claude Allègre dans l'éducation nationale pour voir l'ensemble des enseignants du professionnel intégrer un seul corps, celui des PLP2, dont le service est aligné sur celui des certifiés, à savoir 18 h de cours par semaine, avec les mêmes indices de progression de carrière. De mémoires de syndicalistes, le mouvement « contre Allègre » reste ancré comme un des meilleurs moments de leur carrière militante. Comme l'affirme un enseignant à la CGT interviewé : « *des établissements mobilisés pendant plusieurs semaines, parfois plusieurs mois, pour obtenir enfin des revendications réclamées depuis près de deux décennies !* »³⁸

L'alignement des PLP sur les certifiés constitue une revalorisation impor-

tante de l'enseignement professionnel, tant du point de vue du statut que de la considération. Les PLP cessent d'être perçus comme des « enseignants de seconde zone » accueillant des élèves dans des « classes dépotoirs ». L'alignement au sein du professionnel entre les enseignants des disciplines générales et ceux des disciplines professionnelles joue un rôle considérable dans l'appréciation des collègues issus des filières professionnelles, qui se sentaient relégués au fur et à mesure que les niveaux de diplôme exigés pour le recrutement augmentaient. Alors qu'un professeur d'atelier pouvait commencer sa carrière au niveau CAP, beaucoup de disciplines professionnelles exigent à présent au moins un niveau BTS. Par ailleurs, l'inflation des diplômes a conduit à voir arriver de plus en plus de jeunes enseignants diplômés à bac + 5, voire bac + 8 dans l'enseignement professionnel. Un retournement de situation s'opère même. Dans un établissement du bâtiment à Paris, un PLP ironise en disant qu'ici, « *plus les collègues sont diplômés et moins ils sont payés* »³⁹. Il prend l'exemple de collègues en fin de carrière qui ont atteint les indices les plus élevés de rémunération et qui ont pourtant commencé avec un CAP, quand les professeurs débutants aux indices de traitement les plus bas sont à présent à niveau bac + 5. En outre, dans les syndicats, beaucoup déplorent que le passage des PLP de 26 h à 18 h se soit accompagné d'un nombre important d'heures supplé-

37 AP, n° 358, décembre 1991.

38 Entretiens susmentionnés en note 4.

39 Entretiens susmentionnés en note 4.

mentaires réalisées au détriment d'embauche et mettant ainsi la pression sur les collègues refusant d'en faire, surtout quand il s'agit d'effectuer des remplacements. Le débat prendra même une connotation particulièrement politique avec l'ascension de Nicolas Sarkozy au pouvoir et la défiscalisation des heures supplémentaires à travers le slogan « travailler plus pour gagner plus. » La formation industrielle aura été ainsi un outil de promotion sociale pour des ouvriers devenus des enseignants ou formateurs professionnels, mais dont la vision de la formation ne s'exprime plus à travers le syndicalisme.

Conclusion

La vision de la formation professionnelle qui se dégage du syndicalisme enseignant est contrastée à l'image des discours ambivalents que l'on porte sur elle. Ceux-ci oscillent en effet entre une volonté de la valoriser et une conscience de ses difficultés, un discours nostalgique sur le monde ouvrier et un mépris intellectuel à l'égard des activités manuelles, une compassion à l'égard de son public composé de jeunes souvent en difficulté mais un refus d'une grande partie de la société de travailler dans ce secteur, du moins aux postes subalternes. Si certains pensent que les conditions de formation dans le professionnel se sont considérablement améliorées de la fin des années 1970 au début des années 2000 (diminution des heures de services des PLP, augmentation des salaires,

amélioration de l'équipement), cela veut-il dire pour autant que la formation professionnelle en est sortie valorisée ? Bien que les études récentes sur le lycée professionnel insistent sur ces améliorations, elles font néanmoins ressortir un sentiment d'une dévalorisation perçue, tant par les élèves que par les enseignants (Bernard, Masy & Troger, 2016). Les syndicats dénoncent d'ailleurs toujours une régression dans le secteur de la formation professionnelle depuis les années 2000 : mise en place des lycées des métiers qui induit une concurrence entre les établissements et les disciplines, suppression de postes sous le quinquennat de Sarkozy et Fillon, tant à travers les baisses de dotation que la mise en place des bac pro en 3 ans, puis sortie du dispositif prioritaire pour un grand nombre à la rentrée 2016, ce qui se traduit concrètement par des moyens et des indemnités moindres. À travers ces mesures, la crainte d'une dévalorisation de la voie professionnelle réapparaît, ce d'autant plus qu'elle n'a toujours pas réussi à redorer son blason auprès du public et draine toujours, à l'exception de quelques filières prestigieuses, une grande majorité d'élèves en situation d'échec scolaire. Sur ce plan, comme sur beaucoup d'autres dimensions de la formation industrielle liée à ses rapports avec son public, les problématiques dépassent de loin l'éducation nationale. Si les enseignants peuvent jouer un rôle dans l'accroissement ou la diminution des inégalités scolaires, ils constatent de manière impuissante l'augmentation des inégalités dans la société, inégalités qui

se reflètent à travers l'école et face auxquelles ils se trouvent parfois démunis.

Et le fait que le LP soit toujours peu considéré en France contribue sans doute à la dévalorisation de l'industrie en général. Alors que dans de nombreux secteurs industriels, il existe encore des offres d'emploi, ces dernières peinent à trouver des salariés. La relégation des élèves les plus en difficulté dans les filières professionnelles industrielles fait ressortir les inégalités les plus criantes dans la société, et dans le monde du travail (Palheta, 2012). Le phénomène de déclassement du LP est d'autant plus renforcé qu'une partie des jeunes diplômés sont jugés *a posteriori* non-employables par les entreprises, faute d'un savoir-faire et d'un savoir être adéquat. Ces dysfonctionnements ne font alors que renforcer le mépris pour les activités techniques ou manuelles déjà bien ancrés dans les mentalités françaises. Une telle asymétrie entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général peut apparaître comme un non-sens, car elle bloque l'innovation et renie d'une certaine façon l'héritage de l'Humanisme, des Lumières ou du premier socialisme qui associaient bien les compétences manuelles et techniques à l'art et à la culture que devait acquérir tout homme pour son émancipation... Il s'agit là d'une vision de la société qui semble devenue minoritaire, même parmi les syndicats.

Bibliographie

Agulhon C., Polini A. & Tanguy L. (1988). *Des Ouvriers de métiers aux diplômés du technique supérieur, le renouvellement d'une catégorie d'enseignants en lycées professionnels*. Paris VII-CNRS : Groupe de Sociologie du Travail.

Aubert V., Bergounioux A., Martin J.-P. & Mouriaux R. (1985). *La Forteresse enseignantes : la Fédération de l'Éducation Nationale*. Paris : Fayard.

Benyacoub L. (2005). « L'enseignement professionnel au regard du syndicat CGT face à la crise des années 70 en Seine Saint-Denis ». Mémoire de D.E.A. sous la direction de Tartakowsky D., Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis.

Bernard P.-Y., Troger V. & Masy J. (2016). *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ? Les lycées professionnels à l'épreuve des politiques éducatives*. Paris : PUF.

Brucy G. (2003). *Histoire de la FEN*. Paris : Belin.

Brucy G. & Troger V. (2000). « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? ». *Revue française de pédagogie* n° 131, pp. 9-21.

Chapoulie J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne*. Paris : Maison des sciences de l'homme.

Collectif (1988). *Christian Beullac : un patron dans l'Éducation, 1978-1981* (Journée d'études organisée le 3 juillet 1996 à Paris, Sorbonne). Paris : INRP.

Geay B. (2005). *Le syndicalisme enseignant*. Paris : La Découverte.

Jellab A. (2017). *Enseigner et étudier en*

lycée professionnel aujourd'hui, éclairage sociologique pour une pédagogie réussie. Paris : L'Harmattan.

Lembré S. (2016). *Histoire de l'enseignement technique.* Paris : La Découverte.

Palheta U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public.* Paris : PUF.

Prost A. (1997). *Éducation, société et politiques.* Paris : Seuil.

Szajnfeld R. (2010). *Histoire de la FSU, une percée flamboyante (1993-1997).* Paris : Syllepse.

Tanguy L. (1991). *L'enseignement professionnel en France, des ouvriers aux techniciens.* Paris : PUF.

Verpraet G. (2001). *Les enseignants et la précarité sociale, le regard de la Seine-Saint-Denis.* Paris : PUF.

