



**HAL**  
open science

## Note critique de "Comment évaluer l'éducation" (Chatel, E., 2001, Delachaux et Niestlé)

Denis Meuret

► **To cite this version:**

Denis Meuret. Note critique de "Comment évaluer l'éducation" (Chatel, E., 2001, Delachaux et Niestlé). 2003, pp.185-189. hal-03212581

**HAL Id: hal-03212581**

**<https://hal.science/hal-03212581v1>**

Submitted on 4 Jun 2021

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0  
International License

LÉMELIN (Clément). – **L'économiste et l'éducation**. Québec : Presses de l'Université du Québec, 1998. – 617 p.

CHATEL (Élisabeth). – **Comment évaluer l'éducation ? Pour une théorie sociale de l'action éducative**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 2001. – 334 p.

Le seul traité francophone d'économie de l'éducation à peu près à jour des développements actuels de cette discipline est québécois. C'est ennuyeux pour l'amour-propre des économistes français de l'éducation, et aussi parfois pour le lecteur, qui aimerait remplacer le montant de la dépense pour l'éducation ou telle étude sur l'insertion professionnelle par leur équivalent français. J'aimerais cependant persuader les chercheurs français en éducation d'avoir cet ouvrage dans leur bibliothèque comme ils y ont tous, quelle que soit leur discipline de proximité, quelques ouvrages de base de sociologie ou de psychologie de l'éducation. L'avère de la médaille, en effet, est que Lémelin présente à un haut degré deux qualités québécoises : le souci de la clarté d'une part – pour autant que je puisse en juger, 80 % de l'ouvrage au moins est tout à fait accessible à qui ignore tout de la science économique ; l'exposé en 10 pages des principes de base de l'approche économique appliquée à l'éducation dans le chapitre 1 est à cet égard un modèle et un régal –, leur connaissance de la littérature du voisin américain d'autre part. Ajoutons à cela que, à la différence de beaucoup d'auteurs américains, Lémelin connaît et cite la littérature française en ce domaine.

Il est intéressant de confronter à ce traité l'ouvrage d'Élisabeth Chatel puisque celle-ci se propose, en s'appuyant sur le programme de « l'économie des conventions », d'ouvrir une économie de l'éducation vouée avant elle à tenir l'éducation pour le simple « enrichissement au sens quantitatif d'une somme d'informations détenues ou d'un répertoire de comportements adaptés » (p. 20), à la compréhension fine de l'ensemble des effets de l'action de chaque enseignant, afin d'élaborer un discours plus proche de l'expérience des professeurs dans leur classe : Dans sa forme actuelle, en effet, l'économie de l'éducation « ne tient pas compte de l'épaisseur de l'activité évaluée » et de ce fait peut « fausser la perception de la complexité de cette activité par les décideurs et par l'opinion » (p. 12). Une crainte que Lémelin alimente sans aucun doute quand il paraphrase Clémenceau pour expliquer la naissance de l'économie de l'éducation : « L'éducation est devenue trop importante pour être laissée aux enseignants » (p. 2).

L'ouvrage de Lémelin se compose de quatre parties d'ampleurs inégales. La première « L'éducation, la science économique et l'économie » (62 p.) explique pourquoi la

science économique a quelque chose à dire sur l'éducation : parce que celle-ci a un coût, au sens économique du terme, soit « le sacrifice entraîné par le choix, qui se mesure par le meilleur usage alternatif des ressources auxquelles on a renoncé » et aussi parce qu'elle peut être considérée comme un investissement économique, ayant des effets sur la croissance économique et sur le développement. C'est dans cette partie qu'il aborde la question importante des effets de l'éducation sur la croissance économique. Son ouvrage ne prend pas en compte les études américaines de la seconde moitié des années 90 qui observent une absence de lien, voire un lien négatif entre croissance de l'éducation et croissance économique (cf. Gurgand, 1999). Toutefois, il présente une discussion solide des études de Denison, qui, le premier, avait mesuré la contribution de l'éducation à la croissance économique des États-Unis, en supposant – il faut insister sur ce mot – que les corrélations micro-économiques entre longueur de la scolarité et revenus traduisaient une productivité supérieure des plus éduqués et mesureraient donc leur contribution à la croissance. Il présente les orientations actuelles de la réflexion à cet égard, qui passent par la contribution de l'éducation d'une part à la production des innovations technologiques, et d'autre part aux capacités d'adaptation des travailleurs aux changements.

Pour la science économique, l'éducation est surtout une activité de production, d'où les titres des trois parties suivantes : « Combien produire ? », « Comment produire ? », « Pour qui produire ? », titres et structuration qui ne sont d'ailleurs pas, à mon sens, le meilleur de l'ouvrage, signe peut-être d'une certaine difficulté à organiser la pluralité des questions abordées par l'économie de l'éducation.

La deuxième partie (220 p.) aborde les effets externes de l'éducation : Combien d'élèves, ayant quelles compétences, « produire » ? L'économie de l'éducation répond en considérant l'éducation comme un investissement dans le capital humain et en mesurant son taux de rendement, privé ou social – autrement dit, elle répond de façon non normative, en informant les acteurs sur les conséquences économiques (marchandes ou non-marchandes) de leurs décisions, de façon cohérente avec sa représentation de l'économie comme système d'action décentralisé, commandé par l'intérêt et la rationalité d'individus égaux. Lémelin alterne dans cette partie les chapitres théoriques et les chapitres factuels. Quant à la théorie, on notera une présentation originale, et équilibrée, des différentes façons d'expliquer que les plus éduqués aient de meilleurs salaires : il appelle « économique » l'explication par l'offre et la demande, « sociologique », celle qui explique que l'école produit des comportements et des valeurs propices à la productivité des travailleurs (il montre que les économistes ont repris cette idée aux sociologues marxistes,

Bowles et Gintis par exemple, en lui enlevant son contenu critique), et enfin « psychologique », bien qu'elle ait été proposée par des économistes comme Arrow ou Spence, l'explication selon laquelle le niveau d'éducation donne des informations sur la productivité du travailleur sans forcément que cette productivité ait été produite par et à l'école (théories du signal). On notera aussi que Lémelin énonce que les effets de l'éducation sur le Capital Humain peuvent être négatifs (p. 87), en suscitant par exemple une arrogance non seulement désagréable mais aussi souvent contre-productive.

La troisième (185 p.) porte sur le coût et l'efficacité interne de l'éducation. La « fonction de coût » de l'éducation « décrit la relation entre le produit et le coût nécessaire à sa réalisation » ; elle dépend du prix des facteurs et de la fonction de production. Le modèle de Baumol montre que les salaires des acteurs de l'éducation ne peuvent que s'accroître sous l'effet des gains de productivité enregistrés dans les autres secteurs de l'économie, avec une incidence forte sur le coût de l'éducation pour la société puisque le personnel est presque son seul facteur de production. Cet accroissement du coût des facteurs rend plus nécessaire de produire davantage pour une quantité donnée de facteurs : d'où l'importance nouvelle du thème de l'efficacité de l'enseignement et des enseignants, le domaine de la fonction de production. L'efficacité est abordée sous trois angles : les études sur les facteurs de l'apprentissage des élèves (I) – tenant à l'élève lui-même, à sa famille, à son environnement scolaire (Lémelin est un peu succinct sur les recherches sur l'efficacité des établissements) – et celles qui portent sur les façons d'optimiser cet environnement en jouant sur l'organisation (II) ou la régulation (III) des systèmes éducatifs. L'auteur présente les (nombreux) arguments économiques en faveur de l'intervention publique dans l'éducation, mais montre ensuite qu'il ne s'agit pas des imperfections du marché que l'intervention publique soit sans défaut, elle qui « a souvent pour effet d'améliorer les conditions de vie immédiate des divers acteurs plutôt que la qualité du service » (p. 449). Il introduit ainsi le thème de la régulation, c'est-à-dire des moyens d'obtenir des agents qu'ils améliorent cette qualité malgré l'asymétrie d'informations dont ils bénéficient. Ce thème est décliné par une présentation des comparaisons de l'efficacité des écoles privées et des écoles publiques, des études sur les effets des politiques de choix de l'école, de la décentralisation, de la « reddition de comptes », etc. Lémelin privilégie la production publique d'éducation, sans cacher les arguments de certains économistes en faveur du financement et de l'encadrement publics d'une production privée (p. 451).

La quatrième partie (125 p.) aborde trois questions liées à l'équité. Lémelin présente d'abord l'approche théorique

puis empirique des facteurs de la demande privée d'éducation, c'est-à-dire ce qui détermine certains individus à vouloir continuer leurs études et d'autres à les arrêter, puis l'effet de l'éducation sur les inégalités sociales (les inégalités de revenus, la mobilité et la reproduction sociales, les effets redistributifs du financement public de l'éducation, etc.), et enfin la question de savoir qui doit assumer la dépense de l'enseignement universitaire.

Après cette présentation cursive, évidemment incomplète, de l'ouvrage, il convient d'insister, me semble-t-il, sur quelques-unes des spécificités qui en font l'intérêt. Certaines tiennent aux positions que Lémelin prend dans des débats importants, les autres à son approche de l'économie de l'éducation.

Lémelin prend une position assez nette, et, selon moi, convaincante dans deux débats, d'ailleurs liés, sur la production de l'éducation. Il privilégie la formation initiale sur la formation continue, et la formation générale sur la formation professionnelle ou plutôt il considère que la formation professionnelle relève plutôt de l'apprentissage sur le tas et de la formation continue et que, si elle est distribuée par l'école, elle doit l'être à l'issue d'une formation générale la plus longue possible. Il étaye cette position par l'observation des inégalités considérables en matière d'accès à la formation continue, des compétences demandées par les employeurs, par des comparaisons – un peu anciennes, il est vrai – entre le rendement de l'enseignement technique et de l'enseignement général ou encore entre le rendement des différentes formes d'études techniques (p. 153), par l'étude des demandes des employeurs, qui portent souvent sur les compétences générales. De façon plus conjecturale, il conclut des théories modernes sur le lien entre éducation et croissance économique que « le progrès technique exige la flexibilité et l'adaptation et (que) les habiletés demandées sont tant sociales que cognitives » et que « la formation générale paraît tout autant appropriée que la formation professionnelle pour les constituer » (p. 281). Ce serait moins la nature des nouvelles technologies que le changement technologique lui-même qui augmenterait la demande de travailleurs scolarisés. La capacité d'apprendre à apprendre, de faire face à des situations inattendues, de gérer des déséquilibres serait alors plus importante que la maîtrise de telle ou telle technologie. À cette incertitude sur le contenu du travail dans un métier donné s'ajoute, selon Lémelin, que la carrière elle-même devient plus incertaine, et que l'éducation doit préparer l'ensemble de cette carrière, et pas seulement l'entrée dans le premier emploi. Enfin, la formation professionnelle initiale, surtout si elle est précoce, s'accompagne inévitablement d'une orientation souvent autoritaire dans des formations dont l'incertitude empêche de garantir le rendement aux formés. Or « puisqu'il y a incer-

titude, des erreurs seront commises et un système où l'on paie ses erreurs paraît préférable à un autre où l'on paie celles des autres (des orienteurs et des planificateurs, NdA) (p. 287)) d'autant que l'élève a un intérêt plus direct que le planificateur à éviter les erreurs. Il convient donc de donner de l'information aux élèves sur les diverses possibilités de formation professionnelle après une formation générale longue plutôt que de les orienter autoritairement de façon précoce.

Je retiendrai trois aspects de l'approche de Lémelin : son rapport avec celle des autres sciences sociales, avec l'administration de l'éducation, enfin son traitement de la distance entre l'économie et l'éducation.

Parmi les questions abordées, certaines le sont seulement par des économistes – les liens entre éducation et croissance économique, par exemple – et d'autres le sont aussi par des sociologues (les effets sur l'égalité), par les sciences de l'éducation (l'efficacité de tel dispositif ou environnement scolaire), par la psychologie (la question de la place de l'intelligence parmi les déterminants de la réussite scolaire), voire par des ethnologues (la moindre scolarisation des filles en Afrique). Dans ces derniers cas, Lémelin se montre soucieux de présenter la contribution propre de l'économiste à la question sans ignorer les contributions des autres sciences. Ainsi montre-t-il, à propos de l'égalité, quels sont les avantages *économiques* de redistribuer les richesses en subventionnant particulièrement l'éducation des enfants des plus pauvres plutôt qu'en versant des aides financières à leurs parents : les effets en sont plus durables, ils incitent au travail leurs bénéficiaires au lieu de les en détourner, et sont, pour cette raison, davantage acceptés par les autres citoyens. Ainsi quand il propose aussi d'aider particulièrement, non pas les étudiants qui choisissent les études les plus chères, mais ceux qui choisissent celles dont le rendement social est le plus fort (p. 598), qui donc sont, d'après les critères économiques, les plus utiles à la société.

Il est important aussi que Lémelin prenne soin de distinguer l'économie de l'éducation de son administration. Calculer les besoins de l'économie du pays en qualifications de tel niveau ou de telle nature, et s'efforcer de planifier le nombre et les filières des étudiants en conséquence, n'est pas de l'économie de l'éducation : le « besoin », de main-d'œuvre comme de toute autre chose, n'est pas un concept économique, en ce que, à l'inverse de notions comme coûts et prix, il suspend la possibilité de choix (pp. 266 et sq.).

Plus largement, un aspect important de l'approche de Lémelin est indiquée par le titre de l'ouvrage : « L'économiste et l'éducation » et non « Économie de l'éducation ». Le « et » doit s'entendre, me semble-t-il, comme

dans les fables de La Fontaine : il souligne que la relation entre l'un et l'autre n'est pas plus évidente que celle qui existe, par exemple, entre « Le renard et la cigogne ». En plusieurs passages, le lecteur est en quelque sorte invité à partager les perplexités de l'économiste devant les singularités de l'objet « éducation » (la faiblesse des relations entre les moyens utilisés et les résultats obtenus, par exemple), en même temps qu'à mesurer les vertus heuristiques de l'étonnement qui en résulte. Il y a de l'humilité en même temps qu'une grande assurance dans la présentation de Lémelin : la science économique propose des modèles, voici ce qu'ils permettent de dire sur l'éducation, ce qu'ils ne permettent pas de dire, voici où ils échouent et les questions que cela peut poser, soit à la science économique, soit à la façon dont l'éducation est gérée, régulée. Ce faisant, d'ailleurs, Lémelin rend compte du fait qu'il y a peu de différences d'écoles entre économistes de l'éducation, mais beaucoup de débats qui s'alimentent aux différentes façons de mesurer un phénomène, par exemple d'estimer le coût d'une période d'éducation, – estimation qui, en effet, requiert un nombre élevé d'estimations et d'hypothèses (par exemple, pp. 107-108) – ou aux différentes conclusions à tirer des résultats observés en terme de politiques éducatives (par exemple, sur l'opportunité du choix de l'école).

À l'économie de l'éducation, Chatel propose donc de substituer une « autre approche » (p. 12) de l'action éducative, susceptible de fonder une conception de l'évaluation plus respectueuse de la « réalité » des processus éducatifs. Sa tentative requiert l'attention des économistes puisqu'elle appuie cette proposition sur une autre conception de l'économie, qui fait rien moins que l'économie de l'hypothèse de la rationalité des comportements (p. 13). De fait, Chatel souhaite « dépasser » des oppositions dont nous venons de voir l'importance qu'elles ont en économie de l'éducation, comme celle entre efficacités interne et externe, dépassement d'ailleurs rendu nécessaire par le rejet plus fondamental encore de la notion d'« output », de « produit », et de celle de « mesure ». De l'économie, elle reprend l'idée que l'éducation produit un « effet », mais elle veut rendre justice à ce que cet effet est de transformer « qualitativement » des personnes.

Son livre se présente en deux parties. La première, dont l'ambition est théorique, élabore une démarche que la seconde applique à l'étude de l'enseignement et de l'évaluation des sciences économiques et sociales.

Le premier chapitre est une présentation critique de l'économie de l'éducation et du type d'évaluation que, selon l'auteur, elle inspire : cette dernière réduit les effets des apprentissages à l'acquisition de compétences mesurables, ne tient pas compte de ce que l'élève lui-même

participe à la construction de son apprentissage, suppose la linéarité des apprentissages et enfin ignore la part d'incertitude propre à l'action pédagogique en définissant a priori ce que l'évaluation va mesurer. En outre, quand elle s'intéresse aux processus qui produisent les résultats, l'économie de l'éducation produit des listes disparates de facteurs d'efficacité qui ne font pas sens pour les enseignants puisqu'ils ne reconnaissent pas les « modèles d'action » auxquels ils se réfèrent habituellement. Le deuxième poursuit la critique des approches partielles que Chatel cherche à dépasser : d'abord la pédagogie par objectifs, évidemment critiquée pour son behaviorisme et la prétention à objectiver les outputs de l'enseignement, mais aussi les travaux de description des pratiques enseignantes, critiqués pour, certes, rendre compte de la complexité de la gestion de la classe mais en faisant l'impasse sur celle de la transmission du savoir et des valeurs, et enfin la problématique de la transposition didactique (Chevallard), accusée de ne pas accorder assez d'importance à la part d'incertitude et d'invention que recèle l'activité propre de l'enseignant dans sa classe. Les deux chapitres suivants fondent l'approche compréhensive que nous propose l'auteur : Piaget, Vygotski et l'économie des conventions sont convoqués, non sans habileté, pour restituer à l'enseignement sa singularité : celle d'un « service personnel », dans la qualité duquel les usagers sont impliqués, celle d'une activité réflexive (l'enseignant réagit à des situations), celle d'une double incertitude, qui procède de l'interaction entre les professeurs et les élèves d'une part, celle qui procède de la distance entre l'apprentissage et l'usage qui en sera fait d'autre part. L'auteur fonde sur cette approche la distinction entre quatre « mondes de l'éducation », tels que l'enseignant peut les construire dans sa classe. Cette distinction repose sur deux conceptions du savoir, le savoir « verbe » (plus fondé sur l'expérience personnelle) et le savoir « substantif » (plus procédural, plus objectif), combinées à deux conceptions des élèves et des enseignants (« individuelle » ou « générique ») : dans le monde « didactique », des acteurs *individuels* partagent un savoir *verbe* ; dans le monde « pédagogique », un savoir *substantif* se transmet d'*individu* à individu ; dans le monde « magistral » l'enseignant endosse la figure *générique* du savant pour transmettre un savoir *verbe* ; dans le monde « scolaire », il endosse la figure *générique* du maître d'école pour enseigner un savoir *substantif*. Ces mondes sont à la fois proches et différents de ceux que Derouet proposait en 1992 dans « École et Justice » à partir d'ailleurs d'une inspiration voisine, mais, curieusement, cette relation n'est pas commentée.

La seconde partie aborde la construction des programmes de sciences économiques et sociales et de la

conception de leur enseignement proposée par l'Inspection générale (ch. 5), la façon d'enseigner une partie de ce programme, celle qui porte sur le marché et la formation des prix, à travers l'observation de plusieurs cours (ch. 6), et enfin la façon d'évaluer ou de noter des copies dans cette discipline, copies de bac ou copies de devoirs en cours d'année (ch. 7). La perspective élaborée dans la première partie est très présente dans les deux premiers chapitres, moins dans le troisième. Elle conduit en particulier l'auteur à observer de façon intéressante que les enseignants ne se cantonnent pas dans un seul « monde », mais aussi que certains de ces derniers (scolaire, magistral) sont plus fréquents et plus stables que les autres. Or, il est clair que la complexité, l'incertitude que l'auteur oppose aux conceptions externes et objectivantes de l'évaluation, complexité et incertitude qu'elle a présentées comme constitutives de l'acte d'enseigner, le sont en fait plus ou moins selon le « monde » dans lequel se situe l'enseignant. Elle énonce d'ailleurs que le monde « didactique » est le plus proche de la complexité dont elle se réclame. Cela conduit à un retour du normatif dans une problématique qui semblait vouloir l'exclure, à travers une critique des épreuves d'examens actuelles qui favorisent le monde « scolaire » et n'incitent pas les enseignants à pratiquer la pédagogie constructiviste qui leur est par ailleurs préconisée.

Comment un économiste comme Lémelin accueillerait-il cette critique et cette tentative ?

Il devrait, à mon sens, s'intéresser à la « théorie de l'action » que Chatel propose, comme à tout ce qui peut le guider dans l'exploration de la « boîte noire » de la classe, et saluer l'effort de combinaisons d'approches diverses (sociologiques, didactiques, philosophiques) qui la fonde, saluer aussi l'effort de proposer une théorie qui englobe le niveau micro de l'action en classe comme celui, macro, de l'élaboration des programmes ou de la transposition didactique.

En revanche, il récuserait le reproche d'objectiver et de mesurer : « Comment, demande-t-il, discuter de ce qui n'est pas mesurable ? » (p. 76). L'éducation, selon Chatel, est l'ensemble des effets des enseignants sur les élèves, d'où il suit qu'on ne mesure jamais ces effets assez finement et assez à long terme. Mais on peut récuser cette conception qui met l'enseignant au centre du système. Il est vrai que les effets de l'enseignement ne se limitent pas à ce que les évaluations mesurent, mais il ne s'ensuit pas que la seule bonne évaluation soit celle qui mesure *tous* les effets de l'enseignement. D'un même magnétoscope, selon leur culture et leur sensibilité, deux usagers tireront des plaisirs de qualités incomparables. Cela n'empêche pas que l'on puisse comparer les coûts et la qualité de ce magnétoscope-ci avec ceux d'un autre. De même, si les

effets de l'enseignement de deux enseignants sont incomparables, ceux de ces effets qui importent à la société, sont, certes, discutables au sein de la société politique comme au sein de la profession, mais certainement identifiables et mesurables. En outre, si l'effet des situations de classe est vraiment incertain, il devient difficile, en appliquant l'idée Lémelinienne que les erreurs doivent plutôt retomber sur ceux qui les commettent, de refuser aux parents ou aux élèves de choisir, non seulement leur établissement, mais aussi leur classe et leur enseignant. On peut penser que ce n'est pas ce que souhaite É. Chatel.

L'économiste, je crois, récuserait aussi les critiques, qu'il connaît bien d'ailleurs, de réduction et d'appauvrissement. Il comprend qu'on puisse accueillir sans plaisir la mauvaise nouvelle de la rareté – c'est elle qui oblige à se fixer des objectifs et à privilégier ce qui permet de les atteindre de la façon la plus efficiente –, mais il considère que, quand on oublie cette nouvelle-là, ce sont les plus faibles qui en pâtissent le plus : les enseignants plus que leurs formateurs et leurs bureaucrates, les élèves plus que leurs enseignants et les élèves les plus faibles plus que les plus forts. Il ne croit pas que la vocation de la science soit de « rendre compte de façon fine » du réel. Il utilise, comme bien d'autres, des modèles. Or l'ambition d'un modèle n'est pas de décrire, mais de répondre à une question. Sa valeur ne réside pas dans sa capacité de « tout dire » d'un objet, mais dans sa capacité de prédiction, c'est-à-dire aussi dans sa capacité à être réfuté. Ceci, non pour prétendre que les économistes respectent toujours cet idéal (cf. *in* Stiglitz, 2002, la façon dont le FMI se dégage parfois de l'épreuve de réalité en arguant que les écarts entre le réel et les résultats des modèles ne pourront que se résorber à long terme), mais qu'il faut certainement trouver une autre critique si l'on veut entamer l'attachement qu'ils portent à leur discipline.

Denis Meuret  
IREDU - CNRS  
Université de Bourgogne

#### BIBLIOGRAPHIE

- Gurgand M. (1999). – Sait-on mesurer le rôle économique de l'éducation ?, Document de travail, CREST-INSEE, 26 p.  
Stiglitz J.E., (2002). – La grande désillusion, Fayard, Paris, 325 p.

MOREAU (Gilles) (coord.). – **Les patrons, l'État et la formation des jeunes** – Paris : La Dispute, 2002.

Ce qui le plus souvent domine les débats lorsque l'on aborde la question de la formation professionnelle est l'image d'une filière négative et dévalorisante. Ce constat

est certainement, en partie, dû au fait que les relations entre les différents acteurs de la formation professionnelle sont en général méconnues. Ce qui prévaut alors est une conception monolithique et globalisante de ces filières, souvent caricaturale. À un moment où certains secteurs d'activité peinent à recruter de la main-d'œuvre et où la condition ouvrière fait figure de repoussoir pour nombre de jeunes, ce livre permet de mettre à distance toutes les visions simplistes de la formation professionnelle initiale et d'en faire le bilan. Rédigé par des spécialistes provenant de différents champs universitaires (principalement l'Histoire, la Sociologie et le Droit) ainsi que par des acteurs directement engagés dans la formation, il éclaire d'un regard nouveau les rapports entre l'État et l'Entreprise sur la question des lycées professionnels (LP) et des centres de formations des apprentis (CFA).

Comme le souligne C. Baudelot dans l'introduction, cet ouvrage collectif permet de mieux comprendre un « enseignement professionnel en mouvement ». Ce mouvement s'est accéléré ces dernières années. Et pour en mesurer l'ampleur, c'est par l'approche historique que s'ouvre la réflexion. Loin de reproduire les analyses déjà connues sur le sujet, ce livre privilégie la perspective dynamique notamment, en faisant varier les échelles d'analyse dans le temps et dans l'espace entre le local et le national (« de l'exemple nantais de mise en œuvre de la loi Astier » au rôle joué par « l'enseignement technique dans le développement de la scolarisation prolongée à la fin du XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle »). Les textes réunis permettent ainsi de cerner les transformations qui affectent les différentes instances de formations des jeunes.

Par ailleurs, abordant la question des valeurs qui ont construit peu à peu cet élément important et trop souvent négligé du système éducatif français, le lecteur a la possibilité de mieux comprendre l'évolution actuelle de ces formations et notamment les difficultés de recrutement des élèves dans les lycées professionnels. Par une description précise et souvent sensible, on découvre à la fois comment la fierté et la noblesse d'une culture de métier continuent d'exister et de se transmettre dans certains lycées professionnels. Mais aussi les difficultés des élèves à s'identifier à cette culture ouvrière. Et contrairement à ce qui est communément pensé, les apprentis ne sont pas exempts de cette volonté d'accéder au modèle dominant de la « jeunesse lycéenne ».

Et c'est bien là un des mouvements actuels de la formation professionnelle des jeunes : son rapport avec la formation générale. Malgré une augmentation récente des effectifs, notamment grâce au développement de l'alternance, force est de constater une déprofessionnalisation du secondaire (40 % seulement des élèves sont inscrits en