

Ecole doctorale technologique et professionnelle

Ecole doctorale Abbé Grégoire

Equipe de recherche LIRSA EA 4603

THÈSE présentée par :

Jean-Philippe Riant

soutenue le : **10 juillet 2012**

pour obtenir le grade de : **Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers**

Discipline/ Spécialité : Sciences de gestion

**Applicabilité de la norme ISO 9000 aux
processus éducatifs
Cas des lycées professionnels**

THÈSE dirigée par :

Monsieur PESQUEUX Yvon

Professeur, Conservatoire National des Arts et Métiers

RAPPORTEURS :

Monsieur BENSEBAA Faouzi

Professeur, Université Paris 8

Madame BESSIRE Dominique

Professeur des Universités, Université d'Orléans

JURY :

Monsieur BOURNOIS Frank

Professeur, Panthéon Assas Université

Monsieur JARDAT Rémi

Professeur, ISTECS

Madame MANCEAU Delphine

Professeur, ESCP Europe

A Florence,

A mes enfants.

« Les livres ne sont pas maussades. »

Phrase de mon grand-père pour encourager son fils à aller à l'école

Remerciements

Merci à Nicolas Sené, directeur de l'association Réussir Moi Aussi pour son soutien indéfectible et pour son amitié.

Merci à Alexandre Duclos pour les fructueux échanges qu'il a bien voulu m'accorder et ses nombreux conseils avisés.

Merci à Hervé Lemoussu pour son amitié, sa bienveillance et son intérêt pour mes idées.

Merci à Pascale Ribon, directrice de l'ESTACA pour la liberté qu'elle me donne pour implémenter mes travaux sur le terrain d'une école d'ingénieurs.

Merci à Cathy Lemer qui a été mon premier contact avec la recherche et à l'origine de l'association Réussir Moi Aussi.

Merci au préfet de l'Essonne Alain Zabulon qui a soutenu ces travaux en finançant les programmes de l'association Réussir Moi Aussi.

Merci à Laurent Droulers pour son implication dans les dispositifs de l'association Réussir Moi Aussi.

Merci à tous les coachs et collègues de l'association qui ont participé à des programmes en lien avec ces travaux.

Merci à l'inspection académique de l'Essonne qui nous a permis de mener cette étude.

Merci à tous les personnels des établissements en lien avec ces travaux, et à tous mes collègues de l'association.

Merci aux élèves qui ont participé aux entretiens, répondu à des questionnaires ou qui se sont entretenus avec nous.

Merci à Richard Delaye qui a favorisé le démarrage de cette thèse.

Merci au professeur Luc Boyer qui a encadré mes premiers mois de thèse.

Et tous mes remerciements au professeur Yvon Pesqueux pour son soutien et son intérêt pour mon sujet.

Summary

20% of an age group comes out of the educational system without qualification. Should this non-quality of the educational process be questioned?

Quality management is now a widely accepted an organizational framework of managerial culture. The emergence of a new social contract, characterized by the New Work Order seems concomitant of New Public Management which promotes organizational concepts taken from the business culture and applied to institutions. These transfers can nonetheless cause problems. For example, translating principles in a different context, and also when stakeholders are not receptive or even refusing both the paradigms and their implementation.

We analyze the applicability conditions of the ISO 9000 norm to educative institutions, focusing on vocational education which contains special features that allow us to understand the aim of the educational system as the preparation to a first professional position. Based on a field-work of semi-structured interviews, we propose a modelization of the process as well as recommendations about applicability conditions of a quality management course of actions in an educative institution.

We also try to go beyond the impact analysis of organizational issues when applying ISO 9000 in an educative context. We unveil a complex system of sometimes contradictory customer voices, or stakeholders taking up different roles and functions in the process. We have tried to set up an analytic tool to monitor the relation between an individual and an organization, or a student and an institution. To do so, we adapted Rousseau's Psychological Contract Index both to the public target population and to the context of the relation. A set of collected data quantitative study allowed us to isolate a series of factors influencing implicit and explicit dynamics at work in education and professional training.

A procedure is not necessarily a continuation of answers but it can be a means of asking questions.

Keywords : quality management ; psychological contract ; institution ; management ; organization ; vocational education ; ISO 9000.

Résumé

20% d'une classe d'âge sort du système éducatif sans qualification. Est-ce la non-qualité d'un processus qui dysfonctionne ? Peut-on appliquer dans l'Ecole la gestion de la qualité, qui est aujourd'hui un modèle organisationnel de la culture managériale commune. L'émergence d'un nouveau type de contrat social, caractérisé par un nouvel ordre du travail (*New Work Order*), semble concomitante du New Public Management qui voit une importation des concepts généralement liés au monde des entreprises dans la sphère des institutions. Ces transpositions ne sont pas sans poser des problèmes notamment dans la traduction de principes dans un contexte qui peut s'avérer différent, et dont les parties prenantes ne sont pas en demande ou en refusent les paradigmes tout autant que leur application.

Il nous a donc paru intéressant d'analyser les conditions d'applicabilité de la norme ISO 9000 aux établissements éducatifs, en nous focalisant plus particulièrement sur les lycées professionnels qui présentent des caractéristiques originales permettant d'appréhender la question de la finalité d'insertion vers l'emploi du système scolaire. A partir d'entretiens semi-directifs, nous proposons une modélisation des processus mis en œuvre ainsi que des recommandations sur les conditions d'applicabilité d'une démarche qualité dans une institution scolaire.

Au-delà de l'analyse des impacts organisationnels de l'application de l'ISO 9000 dans un contexte éducatif, faisant notamment apparaître un système complexe de voix de clients parfois contradictoires, ou de parties prenantes jouant plusieurs rôles dans le processus, nous nous sommes attachés à mettre au point un outil de pilotage de la relation individu/organisation ou élève/institution. Pour ce faire, nous avons adapté le *Psychological Contract Index* de Rousseau, à la fois au public et au contexte de cette relation. Une étude quantitative nous a permis de distinguer les facteurs influençant la dynamique du contrat implicite et explicite qui est en œuvre dans l'éducation et l'apprentissage.

Une procédure, ce n'est pas nécessairement une suite de réponses mais cela peut être une façon de poser les questions.

Mots-clés : management de la qualité ; contrat psychologique ; institution ; organisation ; enseignement professionnel ; ISO 9000.

Table des matières

Remerciements	1
Summary	2
Résumé	3
Table des matières	5
Liste des tableaux et figures	9
Liste des annexes.....	11
Introduction	13
0 PROLEGOMENES : LE SYSTEME EDUCATIF ET SON EVOLUTION.....	21
0.1 La place de l'éducation dans notre société.....	22
0.2 L'évolution du taux de scolarisation, du niveau de sortie et du chômage des jeunes..	37
0.3 La notion de progrès social et son effondrement	42
0.3.1 Les 30 glorieuses, les crises	42
0.3.2 La fin de l'ascenseur social	44
0.3.3 Quelles idées de la crise ? Quel impact sur les schémas mentaux ?	49
0.3.4 Evolution concomitante du statut des enseignants.....	52
0.4 Ethnographie, démographie, sociologie : les générations	57
0.4.1 Baby-boomers, X,Y, Z... ..	61
0.4.2 Le thème de la désinstitutionnalisation	63
1 ISO 9000 ET PROCESSUS EDUCATIFS : THEORIES ET CONCEPTS	67
1.1 L'ISO 9000, principes et enjeux de sa mise en place dans un contexte éducatif.....	67
1.1.1 Histoire de l'application de l'ISO 9000 à des établissements d'enseignement....	67
1.1.2 Les normes, la norme ISO 9000, enjeux	70
1.1.3 La norme ISO 9000 et l'approche processus.	74
1.1.4 Penser et vérifier l'applicabilité de la norme ISO – Mesurer la difficulté de	85
transmettre la stratégie au terrain	85
1.1.5 ISO 9000 et processus éducatifs ou l'opportunité de faire une démarche ISO dans	88
les établissements d'enseignements	88
1.1.6 Le problème de la transcription du vocabulaire ISO dans le contexte éducatif..	97
1.1.7 L'anthropologie de la notion de « client »	101
1.2 Théorie organisationnelle.....	117

1.2.1	Systemique et complexité.....	117
1.2.2	Entreprises, organisations, institutions.....	118
1.2.3	La contractualisation de la relation de travail	122
1.2.4	La dérive organisationnelle	123
1.2.5	Le phénomène bureaucratique et les rationalités concurrentes.....	129
1.2.6	New Work Order, New Employment Relationship, New Public Management.	133
1.2.7	Théorie néo-institutionnelle analyse des processus institutionnels de production de légitimité et d'obtention de l'obéissance.....	136
1.3	Le Contrat Psychologique comme outil descriptif des conditions de mobilisation ou de décrochage.....	138
1.3.1	Denise Rousseau, histoire du modèle.....	138
1.3.2	Adéquation du modèle avec l'objet d'étude.....	154
1.4	L'apport des sciences de l'éducation	155
1.4.1	La description des processus éducatifs.....	156
1.4.2	Les notions clés (ambition, décrochage, désinvestissement, motivation, absentéisme...).....	170
1.4.3	Le taux d'attraction, les taux de pression.....	173
1.5	Epistémologie.....	175
1.5.1	Positionnements épistémologiques	175
1.5.2	De la complexité et de la modélisation	178
1.5.3	Paradigmes majeurs de la recherche en sciences de gestion	179
1.5.4	Méthodologie de recherche	180
1.6	Hypothèses et questions de recherche.....	181
1.6.1	Hypothèse : la simple traduction des concepts issus du management ne suffit pas à la réussite de leur application au sein du système éducatif.	181
1.6.2	Question 1 : Quel est l'apport de la méthodologie ISO 9000:2005 pour comprendre le système éducatif ?	181
1.6.3	Question 2 : Peut-on décrire le système éducatif comme un processus ?	181
1.6.4	Question 3 : L'ISO 9000:2005 peut-il être un cadre porteur pour l'amélioration des processus éducatifs ?.....	181
1.6.5	Question 4 : Quels peuvent être les apports de l'ISO 9000:2005 dans le domaine de la lutte contre le décrochage ?	181
1.6.6	Question 5 : Quels sont les points de blocage rédhitoires entre organisations à but éducatif et mise en place de l'ISO 9000:2005 ?.....	181

2	DEUXIEME PARTIE : LES RESULTATS DU TERRAIN.....	183
2.1	Principes et méthodologie.....	183
2.1.1	Principes - Que vérifie-t-on par le terrain, opportunité du terrain ?.....	183
2.1.2	Méthodologie des entretiens.....	184
2.1.3	Questionnaire CPI-RMA, administration et contexte.....	189
2.2	Les données quantitatives – le questionnaire CPI-RMA.....	190
2.2.1	Préalable, distinction des 3 instances de l'élève.....	190
2.2.2	Les dendrogrammes et la CAH.....	192
2.2.3	Analyse descriptive et agrégée.....	234
2.2.4	Les projections par nuage de points.....	241
2.2.5	Les topographies des représentations – Clusters.....	249
2.2.6	De l'apport pour la compréhension des processus éducatifs et de l'applicabilité de l'ISO.....	249
2.3	Les entretiens, interprétation et comparaison.....	251
2.3.1	Faits saillants.....	252
2.4	Perception de la démarche ISO.....	268
2.4.1	Multiplicité des voix clients, causes conséquences et solutions.....	270
2.4.2	Impact sur la notion de qualité.....	274
2.4.3	Le problème de la valeur et celui de la valeur ajoutée.....	275
2.4.4	Sélection des entrants.....	278
3	CONCLUSION.....	283
3.1	Enseignements en vue de l'applicabilité.....	283
3.1.1	La multiplicité des voix du client.....	283
3.1.2	Définitions de la qualité.....	285
3.2	Modèle d'application de l'ISO 9000 aux LP.....	287
3.2.1	Proposition d'un modèle.....	287
3.2.2	Limites de nos travaux.....	294
3.3	Conclusion de la recherche.....	296
3.4	Réponses aux questions de recherche.....	297
	Question 1 : Quel est l'apport de la méthodologie ISO 9000:2005 pour comprendre le système éducatif ?.....	297
	Question 2 : Peut-on décrire le système éducatif comme un processus ?.....	298
	Question 3 : L'ISO 9000:2005 peut-il être un cadre porteur pour l'amélioration des processus éducatifs ?.....	301

Question 4 : Quels peuvent être les apports de l'ISO 9000:2005 dans le domaine de la lutte contre le décrochage ?.....	303
Question 5 : Quels sont les points de blocage rédhibitoires entre organisations à but éducatif et mise en place de l'ISO 9000:2005 ?.....	304
3.5 Apports de la thèse aux sciences de gestion.....	306
Institution et organisation.....	307
3.6 Perspectives et Recommandations : Modèle d'application de l'ISO 9000 aux établissements d'enseignement	308
Exemple d'une démarche d'habilitation dans le domaine éducatif : le cas de l'ESTACA	310
Bibliographie.....	313
Annexes.....	323

Liste des tableaux et figures

Tableau 1 : taux de chômage et situation professionnelle à la sortie du système éducatif	31
Tableau 2 : Effectifs à la sortie du système éducatif.....	32
Figure 1 : Schéma du système éducatif professionnel après la réforme	32
Tableau 3 : Diplôme le plus élevé obtenu selon l'âge en 2004.....	37
Tableau 4 : Espérance de scolarisation à 2 ans	38
Tableau 5 : Effectifs scolarisés par niveau, en pourcentage de la population totale de la France (1815-1995). (DIEBOLT 1999)	38
Tableau 6 : Taux de chômage en France – données INSEE	39
Tableau 7 : Prix du pétrole de 1861 à 2006.....	44
Tableau 8 : Constat 1977-2001 du diplôme détenu à la fin de la formation initiale.....	46
Tableau 9 : Mesures contre le chômage des jeunes depuis 30 ans.....	49
Tableau 10 : Evolution des effectifs d'élèves et d'enseignants (1995-2006)	54
Tableau 11 : Démarches ISO 9000 dans des établissements d'enseignement	70
Tableau 12 : Normes de la famille ISO 9000.....	70
Tableau 13 : Quelques exemples de définition du concept de stratégie.....	79
Figure 2 : Principe du management de la qualité dans l'ISO 9000 :2005 – Source ISO	81
Tableau 14 : Méthode recommandée pour la mise en place d'un Système de Management de la Qualité SMQ - (ISO 2009)	81
Figure 3 : Diagramme de concept relatif aux caractéristiques.....	85
Tableau 15 : Dépenses annuelles moyennes par élève et par étudiant en France (2007)	98
Tableau 16 : Espace sémantique de « client » fourni par le dictionnaire de synonymes du laboratoire CRISCO de l'université de Caen. Les titres des axes son proposés par l'auteur.	108
Tableau 17 : Personnalité de la marque	111
Tableau 18 : Contrat psychologique représenté comme un schéma (trad. d'après Rousseau 1990).....	140
Tableau 19 : Evaluation de méthodes de mesure de contrat psychologique.....	141
Tableau 20 : Analyse de la notion de service selon Gadrey.....	165
Tableau 21 : Evolution du principe du service selon Gadrey	166
Tableau 22 : Exemple de taux d'attractivité de lycées professionnels de l'académie de Paris	175
Tableau 23 : Trois formes de raisonnements d'après Peirce.....	176

Tableau 24 : Evaluation des différentes Voix Du Client	188
Tableau 25 : Comparaison des différentes Voix Du Client	188
Figure 4 : Schéma tiré de la norme ISO9000 :2005 (ISO 2005).....	196
Tableau 25 – Exemple de tableau de bord du contrat psychologique sur le volet « attentes des élèves ».....	236
Tableau 26 – Exemple de tableau de bord par classes ad’hoc sur les attentes des élèves	237
Tableau 27 - Arborescence de la différence attentes/réalisation de ces attentes pour l’élève	238
Tableau 28 : projection par nuage de points des attentes en abscisse et de leur atteinte en ordonnée pour un lycée du panel étudié.....	242
Tableau 29 : Comparaison par nuage de points des attentes en abscisse et de leur atteinte en ordonnée pour deux lycées du panel étudié	245
Tableau 30 : aires de brèches à analyser dans la projection par nuage de points dans la réponse aux attentes du système par l’individu	248
Tableau 31 : comparaison par projection par nuage de points des attentes en abscisse et de leur atteinte en ordonnée pour 3 classes du panel étudié	248
Tableau 32 : indicateurs officiels pour juger de la réussite d’un lycée	276
Figure 5 : Schéma des processus clés dans un établissement à vocation éducative.....	287
Figure 6 : Schéma directeur d’un processus éducatif global faisant apparaître les parties prenantes.....	289
Figure 7 : Modèle de représentation des différentes périodes ou échelles de temps auxquelles l’individu est confronté sur la trajectoire d’une vie.	292

Liste des annexes

Annexe 1 Questionnaire PCI-RMA	325
Annexe 2 Tableaux de bord complets	331
Annexe 3 Annexe méthodologique	345
Annexe 4 Dendrogrammes.....	353
Annexe 5 Le socle commun de compétences.....	361
Annexe 6 Méthode utilisée pour élaborer le vocabulaire dans l'ISO 9000	365
Annexe 7 Transcription des entretiens	377

INTRODUCTION

Le décrochage scolaire est-il la non-qualité du processus éducatif ? Dans quelle mesure le standard ISO 9000 est-il applicable aux établissements d'enseignement afin de combattre l'échec des élèves ? Quel niveau de compatibilité existe-t-il entre l'ISO 9000 et les organisations à vocation éducative ?

Le sujet de ces travaux tel qu'il est formulé : « Applicabilité¹ de l'ISO 9000 aux processus éducatifs – Cas des lycées professionnels publics » interroge la compatibilité dans un cadre institutionnel d'un dispositif qui a été initialement pensé pour les organisations. D'un point de vue organisationnel, l'opposition entre organisation et institution se présente d'une manière inattendue. L'organisation est conçue comme ce qui est soumis à un impératif de changement quand l'institution serait un principe d'organisation pérenne, stable. L'institution se conçoit² par opposition aux lois de la nature, comme ce qui est conçu par l'Homme et qui peut être susceptible de changer. Une organisation, elle, est un ensemble de fonctions cohérentes sous-tendues par un but, et par conséquent, capable de soumettre son organisation à une fin facilement identifiable et de contrôler la cohérence de l'action de ses parties.

On doit alors comprendre qu'une organisation (entreprise, association, à but lucratif ou non...) est constituée d'un ensemble de fonctions, l'adaptation, la transformation, l'amélioration continue n'ayant d'autres rôles que de permettre toujours d'atteindre le même but quelques soient les transformations de l'environnement. Lorsque l'adaptation au marché devient le but de l'organisation (concept d'opportunités), l'organisation demeure cet ensemble de dépendances internes capable de se maintenir et de se contrôler.

¹ La notion d'applicabilité désignant la qualité de ce qui est applicable est référencée par le dictionnaire Littré (1872-1877) ce qui atteste de l'ancienneté de la notion dans la langue française. Il ne s'agit absolument pas d'un anglicisme. Conceptuellement, cette notion est importante parce qu'elle exclut une perspective normative dans notre approche. Nous partons simplement de la question de la possibilité ou de l'impossibilité d'appliquer une démarche ISO dans les processus d'enseignement en lycée professionnel.

² Le dictionnaire Littré énonce que : « *Les institutions sont les lois fondamentales qui régissent les états.* » et aussi « *Tout ce qui est inventé et établi par les hommes, en opposition à ce qui est de nature. Ce qui est d'institution est sujet à changement.* » En ce qui concerne la notion d'organisation, le Littré nous propose : « *État d'un corps organisé ; ensemble des parties qui le constituent, et qui régissent ses actions. L'organisation de l'homme, des végétaux.* » « *Constitution d'un État, d'un établissement public ou particulier. L'organisation des tribunaux.* ».

L'institution elle est mue par la nécessité de maintenir son statut fondamental, inaltérable, parce qu'inscrit dans le patrimoine commun, par choix. L'institution a pour but de poser une limite, de définir un ordre afin de permettre aux individus de se situer et de mieux fonctionner ensemble.

La caractéristique de l'institution, c'est à la fois sa dimension symbolique (signe de reconnaissance réciproque) et c'est d'être produite en grande partie par des phénomènes internes et externes spontanés. Une institution est ce qui procède du travail social d'appropriation du travail commun à l'intérieur comme à l'extérieur. Une institution c'est à la fois le travail réel d'un ensemble tel qu'il est perçu par ceux qui le produisent et le symbole de l'institution telle qu'elle est reconnue à l'extérieur. Ainsi, l'Etat est un symbole mais il est aussi constitué par la réalité d'un travail tel qu'il est réalisé et perçu par les fonctionnaires. Un lycée professionnel est un symbole en tant que fruit d'un effort national pour donner un emploi à tous. Le lycée professionnel est aussi une réalité produite par le travail d'un ensemble de fonctionnaires. Mais c'est encore une organisation capable de se donner un but et de se penser comme un ensemble de fonctions cohérentes. C'est dans les tensions entre ces trois dimensions que se construit l'espace opérationnel de l'idée de changement³, de régulation, d'adaptation, d'amélioration continue.

La question de l'amélioration continue se pose à chacun dans sa relation au travail que ce soit de manière formalisée dans le cadre d'une politique qualité ou d'une manière moins formelle et moins consciente. Elle a trouvé sa mise en œuvre dans un contexte industriel dans les usines Toyota dans les années soixante, comme un moyen de produire mieux afin de renforcer la pérennité d'un groupe social constitué autour d'une vocation de fabriquer des véhicules « ensemble » (dimension de communauté propre aux entreprises japonaises) et de faire de Toyota le symbole d'une excellence japonaise. Le point de départ de l'ISO 9000 est donc le renforcement d'une forte dimension institutionnelle. Cette norme a été conçue pour faire

³ De nos échanges avec le Professeur Yvon Pesqueux, nous avons tiré la conviction selon laquelle une institution se réforme, à un rythme lent et incrémental quand une organisation est plus opportuniste fait appel à un changement plus « géré », plus contrôlé. Cette distinction est à la fois quantitative et qualitative : quantitative car transformer une institution demande souvent plus de temps et d'énergie que de changer une organisation ; qualitative car pour pouvoir transformer une institution, il faut bénéficier d'une légitimité politique forte telle qu'elle habilite celui qui propose le changement à transformer explicitement ou implicitement la vocation de l'institution, c'est-à-dire son but. Or il semblerait qu'aujourd'hui de très nombreuses organisations ont pour seul but saisir des opportunités telles que le marché les présentent. Introduire cette agilité au changement dans l'objectif poursuivi peut donner lieu à une perte de valeur symbolique, voire une perte de valeur comptable par exemple par le biais de la décote de conglomérat.

cohabiter institutionnel et organisationnel. Toyota donne en échange de sacrifices organisationnels consentis par les opérateurs une plus-value institutionnelle en termes d'appartenance et en donnant à chaque travailleur un statut de co-producteur de l'œuvre Toyota.

Est-ce reproductible et à quelles conditions ?

Néanmoins le modèle Toyota dans cette première dynamique a évolué. Il a notamment été récupéré par des acteurs mondialisés porteurs d'une culture plus individualiste, faisant du profit un motif de l'action, nécessaire, suffisant et transférable. Aujourd'hui, la déclinaison occidentale de la qualité a vu émerger des principes organisationnels comme le Lean ou le Total Quality Management, et dans le même temps le re-engineering ou le downsizing posaient la question du juste périmètre de l'organisation. Ces combinaisons de moyens ont conduit à des pertes de valeur sociale qui ont laissé des traces dans la société et aujourd'hui l'idée d'une amélioration de la valeur sociale par l'idée de l'amélioration continue apparaît comme suspecte. Or dans le cadre actuel du processus éducatif national, 20% du flux d'élève se retrouve sans qualification et donc avec les parcours d'insertion les plus difficiles et le système tout entier s'interroge en permanence sur les améliorations qu'il devrait engager pour y remédier.

« The ISO 9000 standards had originally been conceived for companies in the manufacturing industry, in particular subcontractors to large industrial concerns. However, since the early 90's in particular, applications of the norm has quickly spread to others sectors of economy (...) In this context, It will not come as a surprise that interest for the ISO 9000 quality standards also grew in the education and training worlds » (VAN DEN BERGHE 1997). Cet extrait d'un rapport du CEDEFOP est représentatif d'une littérature développée dans le cadre d'un effort d'application des standards ISO 9000 aux établissements d'enseignement. Or un tel transfert de pratique n'a rien d'évident ou d'anodin et c'est le but du présent propos de décrire et de délimiter l'applicabilité de l'ISO aux établissements d'enseignement. Ceci nous amènera probablement à penser l'applicabilité de l'ISO au cadre plus général des institutions (DOUGLAS 1999; PESQUEUX 2006).

"L'intrusion du management comme référence majeure du fonctionnement de nos sociétés pose la question de la désinstitutionnalisation de l'institution et, en miroir, celle de l'institutionnalisation de l'organisation, dans une perspective évolutionniste duale et adressée comme inéluctable." (PESQUEUX 2006)

Et si l'éducation était un processus

Partons d'une hypothèse simple : et si l'éducation était un processus, et si les outils d'analyse et d'optimisation appliqués dans des organisations, dans l'industrie et les services pouvaient être utiles pour voir le système éducatif sous un autre angle et identifier où et comment cette institution fait bien ou pourrait faire autrement. Chaque jour, l'élève, comme plus de 12 millions⁴ d'autres élèves de son âge, se rend en cours. Imaginons qu'il ait à sa disposition comme outil majeur un récipient, certains un filet à papillon troué ou rapiécé, d'autres un dé à coudre, d'autres une bassine avec de solides poignées. Le but de cet outil : récupérer les connaissances qui seront distribuées tout au long des rencontres avec les acteurs du système éducatif.

Pendant le cours, l'enseignant est face à trente enfants, adolescents, futurs adultes. Sa mission est simple, leur transmettre les pièces d'un puzzle qu'ils doivent être capables de reconstituer. L'enseignant a à sa disposition un système de distribution qui fait qu'il peut faire tomber au dessus de chacun des élèves des paquets de pièces. Une seule contrainte, ces paquets sont tous identiques. Libre à chacun de les ramasser quand ils tombent. Heureux les bien équipés, une grande bassine vaut mieux qu'un verre à dent pour ne pas en laisser tomber ou passer. Les plus agiles sont récompensés même si la majeure partie des enseignants font attention de prévenir les plus patauds pour qu'ils soient attentifs et se tiennent prêts à recevoir ce qui doit l'être.

A la fin de l'heure de cours, les récipients des uns et des autres sont plus ou moins remplis, des pièces jonchent le sol mais ne sont plus utilisables... et les cours s'enchaînent... avec le même récipient, plein des pièces du cours précédent, l'élève se retrouve dans une nouvelle classe, et récupère de nouvelles pièces qui se mélangent aux autres pour les moins organisés... la journée se termine... et l'élève rapporte chez lui son sac à savoir, son seau à connaissance. Certains le posent à la porte de leur chambre pour le reprendre identique le lendemain matin, d'autres vident les pièces consciencieusement, seuls ou accompagnés de leurs parents afin de les ranger, voire de les assembler, pour faire sens, tout de suite et avoir un réceptacle opérationnel pour le lendemain. Le but est de pouvoir reconstituer les images de chaque puzzle, pour obtenir des secrets qui auront de la valeur pour ouvrir des portes du futur monde professionnel ou de la vie de chacun. Certains enseignants montrent tout ou partie des images pour aider les élèves à les reconstituer, d'autres laissent chacun avancer à sa guise.

⁴ Selon le Ministère de l'Éducation Nationale (Octobre 2011) : 12 051 100 écoliers, collégiens et lycéens en France métropolitaine et DOM, public et privé. [Données portant sur une prévision rentrée 2011]

Chacun ne dispose pas des mêmes moyens, du même capital culturel, des mêmes capacités cognitives, des mêmes soutiens familiaux ou parascolaires, du même passé scolaire, mais le système éducatif donne les mêmes pièces à tous, et redonne à certains qu'il a pu identifier de nouvelles pièces de remplacement. Mais le contexte, les moyens adaptés dont disposent certains rend l'exécution des opérations inégalitaire. Tout se passe comme si chacun apportait ses outils dans un atelier où chacun doit construire une machine, lui-même, à partir de composants qui lui sont fournis, notamment par les enseignants, et qu'il assemblent tout au long de son travail, à l'intérieur de l'établissement et au dehors, en faisant son travail, si l'on se place dans une logique d'obligation de résultat ou en faisant son devoir si l'on préfère l'obligation de moyens. A l'extérieur, ce travail peut être facilité, aidé, consolidé par de nombreux acteurs qui connaissent ces puzzles et en favorisent aussi bien la construction que les méthodes de récupération de connaissances.

Osons dire que le processus éducatif est l'organisation de la mise sous influence de l'élève, mise sous influence consentie voire exigée par les parents, acceptée ou rejetée par l'enfant, globalement organisée par la société. Voici une description du processus éducatif tel que notre expérience d'enseignant, de spécialiste de l'ingénierie de dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire, de coach en insertion professionnelle et de consultant dans diverses organisations, nous a permis de construire. Nous y voyons des opérateurs, nous y pressentons des clients, des fournisseurs, des parties prenantes.

Applicabilité de la norme ISO 9000:2005

Si nous avons identifié un processus, la norme ISO 9000:2005 nous donne des outils d'optimisation et de gestion de sa qualité. Nous proposons donc de nous concentrer sur un processus éducatif délimité : la classe de seconde en lycée professionnel, de modéliser le processus mis en œuvre, de tenter d'appliquer la norme ISO 9000:2005 et de déterminer ainsi ses conditions d'applicabilité et ses apports dans la compréhension de la chaîne de valeur des organisations à but éducatif, qu'elles soient privées ou publiques, à but lucratif ou non.

En vérifiant l'applicabilité, que devons-nous exactement vérifier ? L'adéquation entre ce qu'une démarche ISO peut apporter et les fins propres au système éducatif ; l'adéquation entre le vocabulaire et les valeurs explicites et implicites de la démarche et les représentations en cours dans le milieu en question ; la faisabilité concrète de la démarche en observant comment on peut insérer dans le temps et dans l'espace scolaire une procédure ISO ; la pertinence idéologique et enfin la pertinence organisationnelle (i.e. est-il utile de traiter

comme une organisation un ensemble qui est naturellement -du fait de sa taille- et structurellement -du fait de sa vocation- une institution). Dans nos développements, nous devons garder à l'esprit que la question de l'applicabilité dans les établissements est un fait, et que de nombreuses réflexions ont été engagées sur le sujet (voir document AFNOR).

Perspective épistémologique

Sachant que deux paradigmes structurent la question de l'ISO 9000 : l'approche qualité et l'approche processus, nous auront besoin d'étudier ou de commenter les auteurs qui ont traité de ces sujets. Il nous faudra aussi faire le lien entre sciences de l'éducation et sciences des organisations. Michel Crozier et sa description du phénomène bureaucratique nous seront forcément nécessaires, de même la conceptualisation des rapports entre institution et organisation sera pour nous un préalable. De la même manière, les réflexions de Pesqueux sur les rapports entre organisation et institution devront être mobilisées.

Cette thèse se situe au croisement de plusieurs disciplines : sciences des organisations, sociologie et sciences de l'éducation. Sciences des organisations tant c'est le point départ privilégié pour analyser les processus et l'applicabilité d'une démarche ISO 9000 à un système d'organisation. Sociologie des organisations et plus généralement sociologie tant l'éducation engage un grand nombre de faits sociaux et est envisagée en France comme faisant partie d'un projet de société. Sciences de l'éducation tant nous aurons besoin de mobiliser toutes les ressources théoriques utiles pour penser l'éducation, la transmission, l'acquisition de compétence, les paradigmes éducationnels. Toutefois, ces deux dernières disciplines seront en quelque sorte subordonnées à notre effort en science des organisations tant il s'agit avant tout de confronter des outils organisationnels à une situation spécifique. On cherchera à identifier les limites de l'outil ISO, les limites de la modélisation des processus dans le contexte éducatif, après quoi nous tâcherons de dépasser ses limites, de les contourner, de tenter de les adapter. Il ne s'agit pas pour nous de rendre l'ISO applicable mais de montrer à travers ces travaux, les efforts nécessaires à l'adaptation de l'ISO et de l'approche processus à de nouveaux enjeux organisationnels. En d'autres termes, c'est la résistance du réel qui nous permettra d'enrichir la compréhension des organisations disponible à partir de l'ISO et de l'approche processus. La non-applicabilité, les obstacles et le chemin nécessaire pour atteindre une hypothétique applicabilité pourront simultanément enrichir notre connaissance des organisations en général, et des institutions scolaires en particulier.

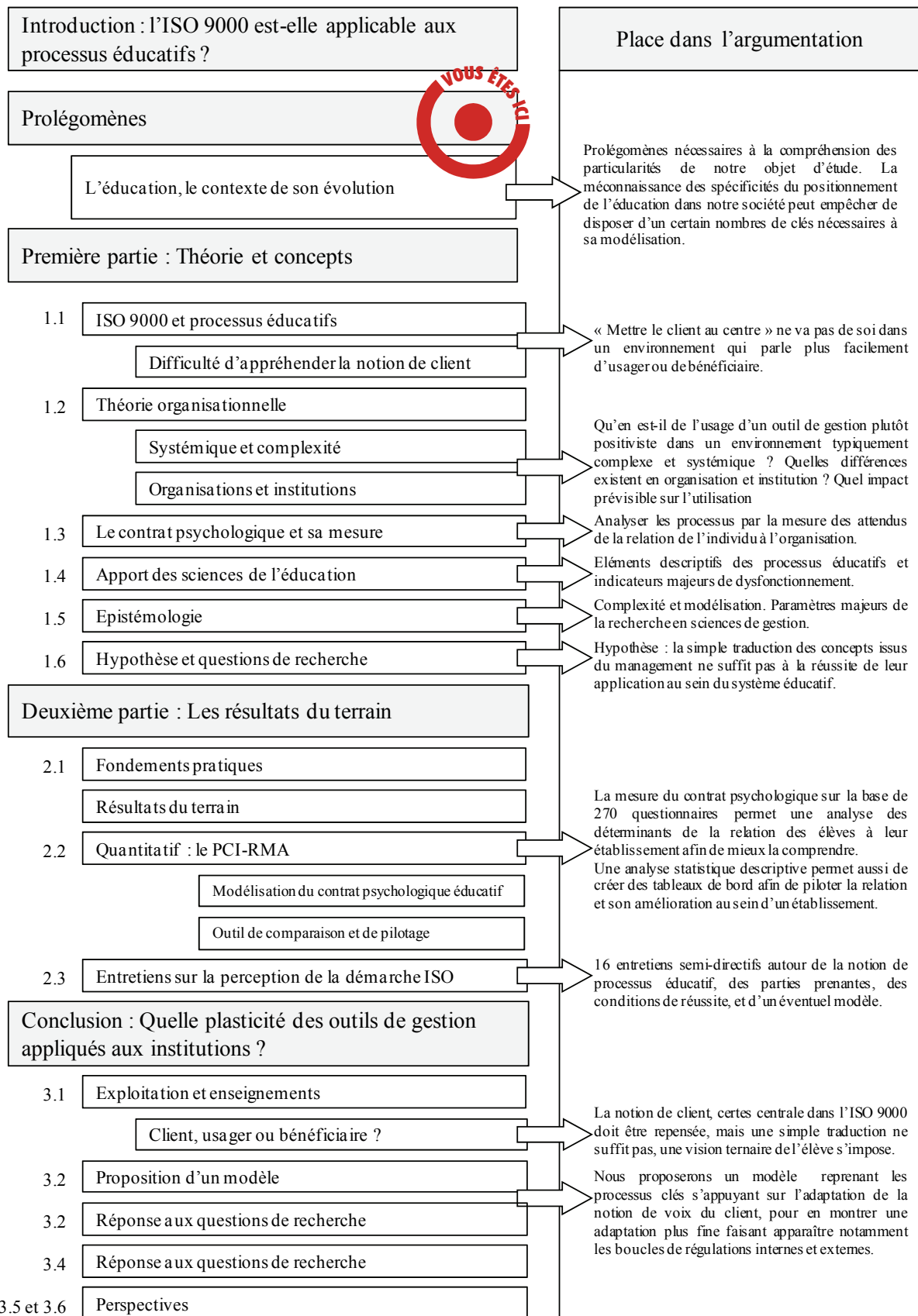
Méthode

Pour nos recherches, nous avons adopté plusieurs méthodes complémentaires. Nous avons utilisé aussi bien la recherche quantitative (questionnaires) que qualitative (observation naturelle, observation participante -en tant qu'intervenant dans les classes-, entretiens semi-directifs). En plus de cette démarche de terrain, nous avons mené des recherches théoriques. Par ailleurs, nous avons utilisé ce terrain non pas pour vérifier une hypothèse (l'ISO est applicable) mais pour observer les conditions d'applicabilité. En ce sens, les hypothèses de travail se sont construites sur le terrain, pendant le travail et ne précédaient pas l'enquête. Si le constat d'un certain nombre de faits précède l'analyse (comme par exemple le taux de décrochage scolaire en France, la lettre du code de l'éducation), ces faits n'informeront pas notre lecture de l'applicabilité de l'ISO, du moins avant la réalisation de l'enquête. Cette posture d'enquêteur de terrain s'est avérée nécessaire tant cette question de l'applicabilité de l'ISO, les résistances qu'elle suscite, les stratégies défensives et de manière plus générale, les caractéristiques spécifiques des établissements d'enseignement rendaient artificielle toute théorisation abstraite de l'applicabilité.

Plan de nos travaux

Ce travail est articulé en trois temps principaux : examen du problème d'un point de vue théorique permettant de formuler des questions de recherche ; mise en place et réalisation d'un travail empirique permettant de répondre à ces questions ; interprétation des résultats.

Après une analyse des fondements théoriques des sciences du management, de l'ISO 9000, de la notion de client, des descriptions des questions sociales et structurelles du système éducatif, nous formulerons des questions de recherche et des hypothèses que nous vérifierons par un accès au terrain. Nous procéderons à une analyse d'entretiens qualitatifs et de données quantitatives nous permettant de formaliser un outil opérationnel de description de la relation individu/organisation dans le système éducatif. Au-delà de l'outil, il est bien question de l'applicabilité de la norme ISO 9000 dans le système éducatif et plus particulièrement les lycées professionnels. Nous verrons comment cette méthode d'amélioration continue apporte des leviers de développement puissants, par exemple dans la modélisation des processus mis en œuvre, mais nous mesurerons aussi les limites de considérer que tout outil d'amélioration aussi efficace soit-il peut trouver sa place dans un système organisé. Un établissement scolaire n'est pas n'importe quelle organisation et à ce titre n'accepte pas tout type d'outil de changement. Nous en mesurerons les limites et les opportunités.



0 PROLEGOMENES : LE SYSTEME EDUCATIF ET SON EVOLUTION

« L'école est-elle une entreprise comme les autres ? » titrait Philosophie Magazine en avril 2012. Voici donc des prolégomènes permettant de se replonger dans les particularités d'un environnement organisationnel tout à fait spécifique.

L'objet de cette partie est de rappeler un certain nombre de caractéristiques permettant de comprendre le rôle institutionnel du système éducatif, mais aussi de mettre ce dernier en perspective à travers son évolution, liée au développement de la société. Nous décrirons notamment comment le contrat social porté par l'école a été modifié de manière implicite sous l'effet du progrès social et de sa stagnation pour arriver aujourd'hui à une éducation de masse critiquée pour sa capacité à reproduire des inégalités, ou pour son inadaptation à des nouvelles générations fonctionnant sur des bases comportementales tout à fait différentes des générations qui les ont précédées.

Afin d'étudier l'applicabilité de la norme ISO 9000 dans un contexte éducatif, il nous semble important de préciser de manière préalable les caractéristiques de notre objet d'étude : les institutions à vocation éducative. En effet, l'Ecole est une sorte d'évidence pour tous, une forme de souvenir commun qui mérite pour ces travaux que ses contours soient reprécisés.

Dans une première partie nous décrirons la place de l'éducation dans notre société. La description des caractéristiques de l'institution pourrait paraître superfétatoire tant elle nous est familière et tant elle a été décrite par d'autres. Il n'en n'est rien. En effet, d'une part, les dimensions politiques, sociales et culturelles sont des facteurs essentiels qui conditionnent l'applicabilité de l'ISO et par ailleurs, les connaissances mobilisées dans diverses disciplines, science de l'éducation, science des organisations et sociologie permettent de limiter le risque de penser trop loin de la réalité du système éducatif. Ces disciplines nous apporteront autant de perspectives qu'il nous reviendra de transcrire dans des termes adaptés à notre démarche de recherche. Nous verrons ensuite comment la notion de progrès social est corrélée au développement de la scolarisation sans pour autant en être la conséquence. Enfin, nous décrirons les phénomènes générationnels.

0.1 LA PLACE DE L'ÉDUCATION DANS NOTRE SOCIÉTÉ

L'école a été au centre de la construction de la nation telle que nous la connaissons aujourd'hui (DIEBOLT 1999). Elle a été l'outil au début du XIX^{ème} siècle de la séparation de l'Eglise et de l'Etat et de la construction d'une démocratie laïque et positiviste. En 2011, le budget du ministère chargé de l'Éducation nationale constitue le premier poste du budget de l'État français avec 60,5 milliards d'euros.

« L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances. Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. L'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française. Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. »
(MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION 2006)

Première priorité nationale, l'éducation n'est pas explicitement définie par le code de l'éducation qui regroupe l'ensemble des lois en vigueur dans le domaine de l'éducation. Il traite des grands principes de l'éducation, de l'administration de l'éducation et de l'organisation des enseignements scolaires. L'extrait du code ci-dessus, nous permet de dégager des axes majeurs de l'éducation telle qu'elle est aujourd'hui intégrée par l'Etat : développer sa personnalité, élever son niveau de formation initiale et continue, s'insérer dans la vie sociale et professionnelle et exercer sa citoyenneté. Ces dimensions sont tout à fait différentes et reflètent la nécessité d'étendre le champ d'influence de l'éducation pour accompagner l'évolution de la société. De 1815 à 1932, les questions des affaires d'enseignement sont regroupées sous le terme d'instruction publique. A partir de la loi Guizot en 1833, on parle de « scolarisation » pour la question de l'apprentissage de notions minimales pour vivre et travailler ensemble : lecture, écriture, bases de calcul, histoire et géographie de la nation (TROGER et RUANO-BORBALAN 2005). Aujourd'hui, l'éducation en France est gérée par deux ministères : éducation nationale et enseignement supérieur.

Près de 850 000 élèves entrent chaque année dans le dispositif d'éducation pour en ressortir à 16 ans⁵ au minimum. L'âge espéré de fin d'études est passé de 19,9 ans en 1985 à 21,5 ans en 2001. (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION 2003) Plus de 50% d'une classe d'âge accède aujourd'hui à l'enseignement supérieur après deux cycles : primaire (dans les écoles élémentaires) et secondaire (collèges et lycées).

Deux grands axes structurent l'enseignement élémentaire :

- la maîtrise du langage et de la langue française
- l'éducation civique

Ce cycle pose les bases du socle commun de compétences défini comme suit par l'éducation nationale : « *Le "socle commun de connaissances et de compétences" présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Introduit dans la loi en 2005, il constitue l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen.* »

Le collège développe ce socle commun afin d'arriver à sept grandes compétences : chacune est composée de connaissances essentielles, de capacités à les utiliser et d'attitudes indispensables tout au long de sa vie, comme l'ouverture aux autres, la curiosité, la créativité, le respect de soi et d'autrui ; la maîtrise de la langue française (priorité absolue) ; la pratique d'une langue vivante étrangère ; les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique ; la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ; la culture humaniste ; les compétences sociales et civiques ; l'autonomie et l'initiative (voir descriptif complet en annexes).

« *L'objectif de faire en sorte qu'aucun élève ne quitte le système scolaire sans qualification va de pair avec celui de garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences.* » (DUBREUIL, MORIN et al. 2005)

⁵ Après un siècle de progression quasi ininterrompue des effectifs d'élèves et d'étudiants, ceux-ci diminuent depuis 1995. Du début du XXe siècle et jusqu'en 1995, la montée ininterrompue des effectifs s'expliquait par l'élévation de l'âge de scolarité obligatoire (fixée à 12 ans en 1882, à 14 ans en 1937 et à 16 ans en 1959), et surtout par l'augmentation des poursuites d'études au-delà de l'obligation scolaire. (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION 2003)

On voit ici apparaître la question des moyens associés à une fin louable de socle commun, mais la question de l'égalité des chances de l'acquérir est au cœur de la question de l'égalité des chances. A ce stade, il est à noter que ce socle mélange connaissances et compétences (capacités à les utiliser). Cette différenciation amorce une rupture de valeurs et d'objectifs pour définir quelles connaissances, pour servir quels intérêts : pour avoir un emploi ou pour être un citoyen éclairé... Ces questions de sens de l'éducation et de choix de ce qu'elle doit servir sont au cœur du débat public.

« Il est absolument incompatible avec la fonction de l'école d'en subordonner l'organisation à des sondages d'opinion et d'en juger l'efficacité à la seule satisfaction de ses usagers. Sa référence doit rester extérieure à l'ordre du marché social et économique (...) La consultation sur les lycées n'est nullement une opération visant à détruire l'école de la République, elle est le moyen de remobiliser tous les acteurs pour qu'ils se redonnent ensemble des finalités scolaires claires qui contribuent précisément à faire barrage aux exigences du marché. » (MEIRIEU et LE BARS 2001)

Parler des finalités de l'école de la République place l'éducation à une hauteur symbolique tout à fait particulière, celle de l'institution, de finalités déconnectées de la conjoncture. Toutefois, la nécessité de pouvoir s'adapter au monde réel est un enjeu qu'on ne peut négliger. *« La formation initiale doit-elle être ajustée aux évolutions prévisibles des emplois ? Faut-il davantage « professionnaliser » les formations ? Faut-il les spécialiser ou assurer une formation plus générale permettant de s'adapter à ces évolutions ? » (GIRET, LOPEZ et al. 2005)*

« L'idée, parfois caressée dans certains cercles économiques, selon laquelle l'Éducation nationale pourrait, et devrait, jouer un rôle dans l'adaptation conjoncturelle des effectifs et des filières aux débouchés des formations n'est pas seulement peu praticable, elle n'apparaît guère fondée. » (ROSE, EPIPHANE et al. 2005)

Cette question reste ouverte et délimite un champ large d'interprétations des finalités scolaires, et une perception de l'école variable autour notamment de la question de préparer à

l'emploi ou à donner des outils de liberté par la pensée « *Je ne veux plus que l'éducation ne serve qu'à choisir un métier, je veux qu'elle serve à faire réfléchir.* »⁶.

La durée de scolarité augmente, pour aller dans le sens de plus de connaissances, mais quel transfert se fait entre le niveau d'études et l'insertion professionnelle ?

« *Il est possible de décréter que 80 % d'une génération ira au niveau du bac, mais plus difficile de poser que 80 % seront cadres.* » (CHAUVEL 1999)

Le risque de déclassement est réel et influence fortement la vision que les jeunes portent sur leur avenir ou leur situation.

« *D'un côté, les élèves rejetés du système scolaire, naguère dehors, aujourd'hui dedans, font figure d'"inclus exclus". De l'autre, les filières d'excellence (préparations et grandes écoles, soit 4 % des effectifs qui se voient attribuer 30 % du budget de l'enseignement supérieur), continuent d'orienter la totalité du système en fonction de leur modèle, fondé sur le fétichisme de la sélection : par la dévalorisation de tout ce qui est ailleurs.* » (CHAUVEL 1999)

Autre finalité, la socialisation et l'apprentissage du vivre ensemble.

« *Le collège doit aussi ouvrir à de nouvelles formes de sociabilité, moins ancrées dans une proximité immédiate de la famille ou du quartier. Il faut le dire : l'entrée au collège est le premier grand apprentissage de la mobilité intellectuelle, sociale et géographique.* » (LANG 2003)

Une autre finalité de l'école et de l'éducation est d'organiser la société, mais au-delà de cela, la nécessité de mettre de l'ordre dans le chaos, de structurer pour lutter contre l'entropie croissante propre au monde dans lequel nous vivons. Nous parlerons ici de négentropie et nécessité de distribution des individus. (MALAREWICZ 2005) Cette négentropie semble être une fonction clé du système éducatif, mais sur ce point les avis divergent, devons-nous le voir sous l'angle de la hiérarchisation ou de la répartition. Doit-on séparer le bon grain de l'ivraie ou mettre chacun à sa meilleure place ?

⁶ « *Je ne veux plus que l'éducation ne serve qu'à choisir un métier, je veux qu'elle serve à faire réfléchir.* ». Slogan du mouvement 2012mémepaspeur.net, vu sur un autocollant collé sur la porte d'un enseignant en IUT carrières sociales.

« C'est ce que Lévi-Strauss appelle un transfert d'entropie de la société à la culture. Il écrit : « Je répète seulement après Saint-Simon que le problème des temps modernes est de passer du gouvernement des hommes à l'administration des choses. « Gouvernement des hommes », c'est : société, et entropie croissante; « Administration des choses », c'est : culture et création d'un ordre toujours plus riche et complexe ». » (RIOUX 1968)

Mais ce qui rend ce débat incontournable, d'une urgence indiscutable, ce sont les 14% d'une classe d'âge qui sortent du système éducatif sans aucune qualification. *« 107.000 jeunes sortent aujourd'hui sans diplôme et sans qualification, soit 14% d'une classe d'âge, dont : 47.000 sans diplôme et sans qualification, 13.000 sans qualification mais avec le DNB (ou brevet des collèges), 47.000 sans diplôme mais avec qualification⁷ »* Mais les comparaisons internationales s'effectuent sur la base d'une autre classification, la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE), selon laquelle un élève est réputé qualifié s'il a achevé avec succès son cycle de formation. En référence à cette classification, ce sont 150.000 à 160.000 jeunes par an (20%) qui sortent sans qualification : tous ceux qui n'ont ni CAP ni BEP ni baccalauréat ».

« C'est alors avec une surprise feinte que les évaluateurs découvrent au sein de la population adulte une masse d'illettrés du quotidien ; que l'école continue de laisser 10 % des élèves sans diplôme ; que le niveau de connaissance des élèves les moins favorisés n'a guère progressé en 15 ans, contrairement aux autres. Ce n'est pas que le niveau baisse, mais parce qu'il est impossible d'apprendre lorsque tout vous rappelle à votre nullité, construite par le système lui-même. » (CHAUVEL 1999)

Pendant longtemps et jusqu'à la fin des années 1970, plus d'un jeune sur trois quittait l'École sans qualification et cela ne préoccupait personne. C'est paradoxalement quand la massification scolaire est la plus aboutie, quand la sortie des études est de plus en plus tardive et alors que les sorties sans qualification ont beaucoup diminué, que la question de la déscolarisation sans qualification devient un problème public.

⁷ *« Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire », Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, présenté par André Hussenet en collaboration avec Philippe Santana. (HUSSENET et SANTANA 2004)*

Pour Pugin, trois raisons concourent à l'émergence de cette question :

- D'une part, l'évolution du marché de l'emploi. Si, dans les années 1960, il était davantage souhaitable qu'indispensable d'avoir un diplôme pour obtenir un emploi, il n'en est pas de même trente ans plus tard.

- D'autre part, l'ouverture de l'école au plus grand nombre. Cet objectif, qui s'est traduit entre autres par la création du collège unique, par l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de 16 ans et depuis 1989, par l'obligation de ne plus laisser un jeune quitter l'école sans qualification, a conduit l'institution scolaire à se préoccuper de plus en plus des problématiques d'échec scolaire.

- Enfin, un souci d'ordre public. Dans une actualité nationale ponctuée par la résurgence régulière des « violences urbaines », les jeunes en errance, « décrocheurs », sont vécus comme une menace à l'ordre public. Les corrélations statistiques entre sortie sans diplôme et déscolarisation d'une part et délinquance d'autre part ont par ailleurs nourri la nécessité de s'attaquer à la résolution de ce problème, même si les liens ne sont pas si systématiques.

Encore faudrait-il rajouter que depuis le milieu des années 1990, les sorties sans qualification stagnent et ne régressent plus, et que cette problématique croise d'autres questionnements qui traversent aujourd'hui l'École et son fonctionnement. L'émergence de la question des sorties du système scolaire sans qualification dans le débat public légitime des acteurs qui ne sont pas issus de l'Institution de s'emparer de ce problème éminemment scolaire. C'est donc un rapport de force qui se joue là, et qui explique sûrement, en partie du moins, la difficulté de cerner ce phénomène, tant dans ses dimensions quantitatives que qualitatives. (PUGIN 2008)

Au plus proche de la qualification des publics les moins favorisés se trouve l'enseignement professionnel. Ici le lien entre les difficultés d'insertion spécifiques rencontrées par ces populations, ainsi que le niveau de décrochage important ont encouragé régulièrement les pouvoirs publics à agir afin de réduire cette part de décrochage qui semble délicate à appréhender pour les acteurs de l'éducation avec les outils habituels.

En 2009, le Haut Commissariat à la Jeunesse lançait un appel à projets décrivant le décrochage en lycée professionnel en ces termes : « *La prévention des sorties prématurées de formation implique au-delà des parcours de formation en alternance, les établissements*

d'enseignement, de l'éducation nationale ou de l'enseignement agricole. Les enquêtes montrent que le décrochage est particulièrement important en classe de seconde, en particulier en lycée professionnel. Cet effort de prévention prend des formes variées (lutte contre l'absentéisme, démarche d'accueil et d'intégration des élèves, ...) et peut prendre la forme d'expérimentations conduites en application de l'article 34 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. » (HIRSCH 2009)

Nous précisons maintenant les particularités des lycées professionnels, sur lesquels nous concentrerons nos travaux, à la fois puisqu'ils sont le dernier rempart avant le décrochage, et la première marche vers l'emploi pour beaucoup d'élèves.

Petite histoire des lycées professionnels

Le HCEE (Haut Comité « Éducation et Economie ») qualifie une formation supérieure de « professionnelle » si elle rend apte à exercer une activité économique déterminée (GIRET, MOULLET et al. 2003). L'existence d'établissement enseignement professionnel est un phénomène relativement récent. En effet, pour qu'un tel enseignement existe, il faut, entre autre chose, que la formation ne se fasse plus à l'intérieur de l'entreprise ou de la corporation. Certes, dès la fin du XIX^{ème} siècle (BRUCY, 2003), les Républicains posent les bases de l'enseignement professionnel dans le double but de produire les conditions d'une pacification sociale et d'un développement économique. « Cette formation, trois types d'écoles allaient la dispenser. Les Ecoles Professionnelles de la Ville de Paris, dont la première – l'école Diderot – ouvrit en 1873 ; les Ecoles Nationales Professionnelles (ENP) créées dès 1881 ; les Ecoles Pratiques de Commerce et d'Industrie (EPCI), instituées en 1892. Cet ensemble sera complété en 1921 par les Ecoles de métiers » (BRUCY 2003). Mais ces écoles sont très peu nombreuses, on y entre sur concours et elles ont vocation à former une élite ouvrière. On peut dater le début du phénomène massif que nous connaissons aujourd'hui après la seconde guerre mondiale (PELPEL 2001), notamment parce qu'à partir de ce moment, des politiques explicites sont menées pour développer l'enseignement professionnel (en tant que moyen ou en tant que fin). La création des centres d'apprentissage, ancêtre des Collèges d'Enseignement Technique (CET, créés en 1959) met fin à une crise de l'apprentissage opposant les « professionnalistes » aux « scolaristes ». Mais la « crise » n'était pas réellement terminée en ce sens que l'enseignement professionnel connaîtra encore de nombreuses réformes, rapprochées dans le temps. Les CET deviendront en 1975 les lycées d'enseignement professionnel qui deviendront eux-mêmes les lycées professionnels dix ans plus tard (ce à

quoi il faut ajouter les réformes du BAC PRO, du CAP, la création en 2000 de lycées des métiers...). Malgré cette relative instabilité institutionnelle, les lycées professionnels ont connu un succès croissant : il y aurait aujourd'hui près d'un million d'élèves scolarisés dans les lycées professionnels - en 2010, en France, il y a 1 431 135⁸ lycéens et 694 282 lycéens professionnels dans 1653 lycées professionnels, auxquels il convient d'ajouter 331 600 apprentis. Près d'un lycéen sur trois est donc pris en charge dans un LP.

Pendant les trente glorieuses, les lycées d'enseignement professionnel paraissaient destinés à un bel avenir. Cette prophétie semble contestée par les faits dans les années 1980 notamment du fait de la désindustrialisation (BEAUD, 1999), la disparition des examens d'entrée, le développement du chômage, la fermeture des Ecoles Normales Nationales d'Apprentissage (ENNA) en 1991 marquent la transformation des LP. Etablissements incarnant une volonté nationale de former le travailleur et le citoyen, ils deviennent progressivement des lieux de relégation scolaire pour tous ceux qui connaissent des difficultés dans le système général (MOREAU, 2004). « *Le phénomène le plus remarquable est en revanche l'explosion des bacheliers et plus — dont la filière professionnelle, technique, sociale et santé bénéficie de la dynamique la plus forte — qui passent de 11 à 37 % de la population de la cohorte 1920 à celle de 1965, et bientôt, selon toute vraisemblance, à plus de 50 % à partir de la cohorte 1972, mouvement extraordinaire résultant d'une explosion en deux temps.* » (CHAUVEL 1998)

Parallèlement à cette dévalorisation de la fonction sociale des LP, on constate une progressive limitation de la vocation des formations, que l'on pourrait décrire comme une *professionnalisation*. En parallèle du développement de l'apprentissage en entreprise, on assiste à une progressive mise en question de la valeur nationale des diplômes obtenus. Ainsi, les Certificats de qualification professionnelle (CQP, créés en 1989) donnent aux branches le droit d'énoncer le contenu de la qualification, et les modalités de validation. Ce diplôme sur mesure, fabriqué pour et par les industriels constitue une forme partielle de retour au modèle corporatiste. En effet, une corporation se réserve le droit de former, de sélectionner et de définir les modalités d'obtention de la qualification. Cependant, contrairement au modèle corporatiste, l'industrie ne paye pas la formation, et n'offre pas en bout de ligne une intégration irrévocable pour le travailleur (ce qui est le cas dans une corporation au sens

⁸ Source : ministère de l'éducation nationale.

stricte du terme, comme l'Europe a pu en connaître dans la république romaine ou du moyen-âge à 1793). Non seulement, la qualité de la formation n'est estimable qu'au regard de l'emploi auquel elle destine mais encore elle est inutilisable hors de ce cadre restreint. La branche d'industrie concernée par la production d'un CQP constitue une réserve de main d'œuvre plus dépendante et plus vulnérable. Ces éléments réunis peuvent expliquer que « *La filière professionnelle est dévaluée dans certains imaginaires* »⁹, impression que l'on peut trouver dans l'esprit des enseignants débutant en LP :

« Moi, le LP, je ne connaissais pas, sinon par des images négatives... Mes profs disaient toujours que celui qui ne travaillera pas bien au collège, il ira au LEP... Maintenant, au LP, je découvre d'autres façons de travailler... Les élèves, ce ne sont pas les mêmes qu'en lycée, ils viennent de milieux défavorisés, alors on nous dit de ne pas trop les charger par des devoirs, d'aller avec eux à l'essentiel. » (Roland, PLP en maths-sciences) (JELLAB, 2005)¹⁰

Ce qui marche et comment ça marche.

Il n'en reste pas moins que les lycées professionnels accueillent chaque année un tiers d'une génération d'adolescents scolarisés et que cette scolarisation a ses succès et ses adeptes. Un lycée professionnel est un établissement qui dispense une formation professionnelle et dont la vocation essentielle est l'insertion dans le marché du travail du jeune formé. Parmi ces lycées, il existe depuis la réforme Mélenchon (2000) des Lycées des métiers, qui rassemblent des formations afférentes à des domaines spécifiques (métiers du livre, métiers de la mer, industrie textile...). Les enseignements sont essentiellement assurés par des PLP (Professeurs de lycée professionnel, titulaires du CAPLP) ainsi que par des enseignants certifiés et agrégés, ce qui permet une adéquation entre les formations proposées, les publics visés et les enseignants engagés. On pourrait voir dans cette qualification spécifique la condition de possibilité d'une forme d'esprit de corps qui peut caractériser les LP. Les diplômes dispensés dans les LP se préparent en deux (CAP ou BEP en voie de disparition) ou trois ans (Bac Pro).

⁹ Interview de Jean Luc Mélenchon dans le journal Le monde du 16 mai 2000. Jean-Luc Mélenchon est alors ministre délégué à l'enseignement professionnel. (LE MONDE 2000)

¹⁰ « Les PLP constituaient en 2003 environ 12 % de l'ensemble du corps professoral du second degré. L'origine sociale des PLP est plus populaire que celle des autres enseignants : « Si chez les agrégés, on trouve 36 % de pères cadres, 18 % exercent une profession intermédiaire et 14 % de pères ouvriers, ces proportions sont respectivement de 27 %, 23 % et 15 % chez les certifiés, de 13 %, 14 % et 29 % chez les professeurs de lycée professionnel. » (Duru-Bellat et van Zanten, 1998) »(JELLAB 2005b).

Les enseignements sont basés sur la maîtrise de techniques professionnelles. Les élèves font des travaux pratiques en atelier ou en classe et plusieurs mois de stages en entreprise. Cette expérience professionnelle permet d'être opérationnel sur le marché du travail. La formation comprend également des enseignements généraux. Les élèves suivent des cours de français, histoire-géographie, éducation civique, mathématiques, langue vivante, éducation physique et sportive, éducation artistique et selon les spécialités, un enseignement de sciences physiques et chimiques ou une deuxième langue vivante. Il existe près de 80 spécialités de baccalauréat professionnel.

Taux de chômage, trois ans après la sortie du système éducatif

Niveau de sortie du système éducatif	Génération 98 (en %)	Génération 2001 (en %)	Évolution (en points)
Non qualifié	29	39	+ 10
CAP ou BEP non diplômé, 2 ^e ou 1 ^{er}	20	31	+ 11
CAP ou BEP	12	14	+ 2
Bac, non diplômé	11	17	+ 6
Bac professionnel ou technologique	6	11	+ 5
Bac+1 ou bac+2, non diplômé	9	18	+ 9
Bac+2	4	8	+ 4
2 ^e cycle	7	9	+ 2
3 ^e cycle ou grandes écoles	4	9	+ 5
Ensemble	10	16	+ 6

Champs : jeunes sortis du système éducatif en 1998 et en 2001.
Sources : enquêtes « Génération 98 » et « Génération 2001 », Céreq, 2004.

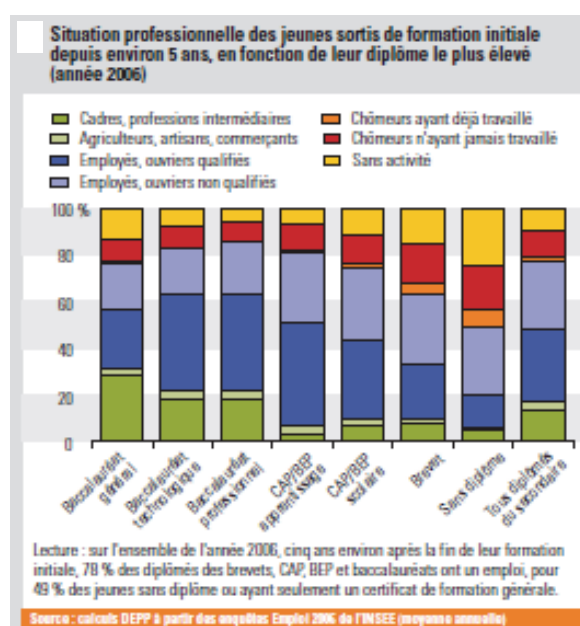


Tableau 1 : taux de chômage et situation professionnelle à la sortie du système éducatif

« Les formations professionnelles offrent plus de chances de trouver un emploi que le baccalauréat général seul. Malgré cela il est fréquent de trouver des arguments pour parler de filière de relégation, mais on peut aussi constater que ces filières restent nettement plus professionnalisantes que l'absence de formation et que par conséquent, la population quittant la filière générale a tout intérêt à s'engager dans les filières professionnelles. Il est à noter toutefois qu'une « bonne correspondance » entre formation initiale et emplois occupés, tant en termes de niveaux que de spécialités, n'est pas aujourd'hui la règle en France, même pour les formations professionnelles [...] la volonté d'ajuster les formations aux emplois se heurte aux stratégies des différents acteurs. » (GIRET, LOPEZ et al. 2005)

■ À la sortie du système éducatif

	Effectifs	Répartition	Âge moyen	Part de femmes
		(En %)	(En années)	(En %)
Non qualifié	58 000	8	18	37
CAP ou BEP non diplômé, 2 ^{de} ou 1 ^{re}	75 000	10	19	33
CAP ou BEP	138 000	18	19	39
Tertiaire	62 000	8	20	74
Industriel	76 000	10	19	10
Bac non diplômé	30 000	4	20	41
Bac professionnel ou technologique	87 000	11	20	45
Tertiaire	48 000	6	20	75
Industriel	39 000	5	20	8
Bac+1 ou bac+2 non diplômé	89 000	12	22	47
Bac+2	136 000	18	22	58
De la santé ou du social	23 000	3	24	83
DEUG	20 000	3	24	57
BTS ou DUT tertiaire	57 000	7	21	72
BTS ou DUT industriel	36 000	5	21	19
2^e cycle	75 000	9	24	62
IUFM, LSH, Gestion	65 000	8	24	66
Maths, Sciences et techniques	10 000	1	24	31
3^e cycle	74 000	10	25	48
LSH, Gestion, École de commerce	35 000	5	25	63
Maths, Sciences et techniques	21 000	3	27	44
École d'ingénieurs	18 000	2	24	24
Ensemble	762 000	100	21	46

Champ : ensemble de la Génération 2001 (762 000 individus).

Source : (ROSE, EIPHANE et al. 2005)

Tableau 2 : Effectifs à la sortie du système éducatif

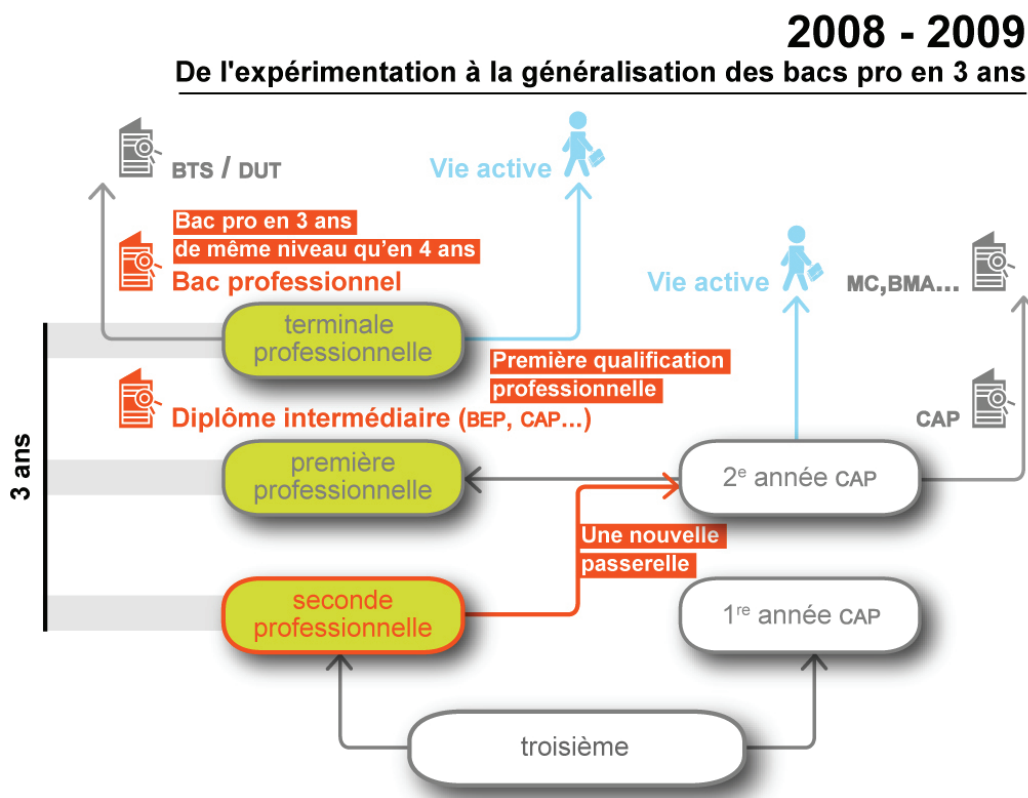


Figure 1 : Schéma du système éducatif professionnel après la réforme ¹¹

¹¹ http://media.education.gouv.fr/file/12_decembre/70/0/Schema_renovation_voie_pro_43700.pdf

Ces filières ont connu une réforme importante en remplaçant le BEP en 2 ans suivi d'un Bac Pro en 2 ans, en un Bac Pro 3 ans, avec une disparition progressive des BEP. D'autre part, afin d'améliorer la lisibilité des formations et de motiver les établissements à viser l'excellence, Jean-Luc Mélenchon a créé la labellisation « lycées des métiers ». On trouve sur Eduscol la définition suivante des lycées des métiers :

" Le label « lycée des métiers » qualifie certains établissements qui offrent une palette étendue de formations et de services, grâce notamment à un partenariat actif, tant avec le milieu économique qu'avec les collectivités territoriales, et en premier lieu la région. Le label « lycée des métiers » met en évidence la cohérence d'une offre de formation, la prise en compte des attentes des élèves et l'adaptation aux besoins des employeurs. Il constitue un indicateur d'excellence pour les voies technologique et professionnelle. Les critères qui permettent à un lycée d'obtenir ce label sont des éléments clefs pour faciliter l'insertion des jeunes dans le monde du travail.

Les critères de labellisation

- offre de formations technologiques et professionnelles dont l'identité est construite autour d'un ensemble cohérent de métiers,*
- accueil de publics variés (statut scolaire, apprentis, formation continue),*
- préparation d'une gamme étendue de diplômes et titres nationaux allant du CAP aux diplômes de l'enseignement supérieur,*
- offre de services de validation des acquis de l'expérience,*
- existence de partenariats avec les collectivités et les milieux professionnels,*
- mise en place d'actions concernant l'orientation des collégiens,*
- ouverture européenne,*
- offre de services d'hébergement,*
- dispositif de suivi des sortants de formation."*

Les LP comme les lycées des métiers sont toujours pensés comme des moyens dans le cadre d'une politique nationale d'intégration et de formation du citoyen et du travailleur. Un commentaire de cet entretien entre Luc Ferry, ministre de l'éducation nationale (2002-2004), à des questions relatives au lycée des métiers avec des chefs d'établissement du 16 décembre 2002 nous éclairera sur ce point précis¹².

¹²www.vie-publique.fr/documents-vp/ferry_lycee-metiers.shtml le 20 décembre 2011 (FERRY 2011)

Quelle place accorder à l'apprentissage dans le cadre du lycée des métiers ?

L'ouverture de sections d'apprentissage en lycée professionnel, et plus particulièrement dans le lycée des métiers, est un des éléments qui contribuent à offrir aux élèves des parcours diversifiés d'accès à la qualification. Elle doit s'envisager en cohérence avec les autres modes de formation professionnelle de l'établissement, dans le cadre de la réflexion conjointe menée par l'académie et la région pour l'élaboration de l'offre de formation.

Quelle incidence a la décentralisation sur la labellisation, notamment sur le cahier des charges ?

La décentralisation n'a pas d'incidence sur la procédure de labellisation. Celle-ci est pilotée par le recteur, la région y participe au sein du groupe académique lycée des métiers qui arrête le cahier des charges. Ce cahier des charges garde son caractère national puisqu'il comporte des critères nationaux obligatoires, pouvant être complétés par des critères spécifiques académiques ou régionaux.

Quelle est la notion de démarche qualité, et pourquoi ne pas en faire une obligation pour tous les LP ?

La démarche qualité vise à satisfaire les critères définis dans le cahier des charges. Tout établissement offrant des formations professionnelles a donc vocation à devenir lycée des métiers, dès lors qu'il s'engage dans la démarche qualité permettant d'atteindre les critères définis par ce cahier des charges. Cependant, tous les établissements ne peuvent simultanément être prêts à s'engager dans la démarche et ce n'est donc que progressivement que tous pourront obtenir le label lycée des métiers.

Quelle possibilité de labellisation pour les petits LP ruraux aux formations industrielles et tertiaires diversifiées ?

La circulaire précise que tout établissement, quelles que soient sa taille et la diversité de son offre de formation, peut prétendre accéder au label s'il répond aux critères nationaux obligatoires, seul ou en partenariat avec d'autres établissements. Aucun lycée n'est donc exclu a priori.

Quelle place et quel avenir pour les lycées des métiers qui seraient positionnés sur un ou deux champs professionnels ?

Désormais, le label n'est plus accordé pour une filière ou un groupe de filières mais pour l'établissement lui-même, dont il témoigne du dynamisme et de la recherche constante de la qualité des formations. L'établissement peut donc faire évoluer son offre de formation tout en gardant son label, dès lors qu'il continue à répondre aux exigences du cahier des charges.

Quelle est la place précise du lycée des métiers dans le cadre de l'aménagement du territoire ?

Le lycée des métiers doit jouer un rôle majeur dans le développement durable des territoires, aussi bien au plan régional qu'au plan local. Il établit donc des relations étroites avec les divers acteurs territoriaux, au niveau des collectivités régionales ou locales. Le lycée des métiers contribue de deux manières à l'aménagement du territoire : d'une part en offrant les formations initiales et continues susceptibles de déboucher sur des emplois du secteur géographique (proche ou plus lointain) de son implantation, d'autre part en constituant un centre de ressources pour le tissu économique local, notamment en fédérant ses ressources avec d'autres partenaires pour constituer une plate-forme technologique.

La mise en place du lycée des métiers ne vient-elle pas en concurrence avec les lycées d'enseignement général et technologique et ne risque-t-elle pas d'être freinée ?

Le lycée des métiers ne semble guère en mesure de concurrencer le lycée général et technologique, qui bénéficie d'une image beaucoup plus favorable auprès des élèves et des familles et souffre moins d'un déficit de recrutement. Par ailleurs, il y a place dans le lycée des métiers pour un lien avec la voie générale, notamment dans certaines formations.

Le label Lycée des métiers ne risque-t-il pas de bénéficier à certains lycées généraux et technologiques dont "dépendraient" les lycées professionnels ?

Le lien lycée professionnel / lycée général et technologique dans l'attribution du label ne doit pas être vu comme une dépendance de la part du lycée professionnel mais comme un partenariat dont il est l'élément moteur : à lui seul, aucun lycée d'enseignement général et technologique ne pourrait devenir lycée des métiers, alors que cela est possible pour un lycée professionnel.

Les lycées professionnels sont des dispositifs très importants dans le système éducatif, que ce soit pour former une main d'œuvre qualifiée à disposition du monde du travail, ou pour maintenir des jeunes dans le système scolaire s'ils ne peuvent pas suivre dans la filière technologique ou générale, afin de continuer à leur donner des enseignements de base qui en feront des citoyens. Ces deux fonctions sont conciliables mais sont souvent opposées alors qu'elles peuvent être complémentaires. Il faut toutefois noter que la mise à disposition par le système éducatif de main d'œuvre qualifiée et adaptée aux besoins ne s'accompagne pas d'engagement d'emploi par les entreprises. Ce décalage entre demande et offre peut créer des malentendus, de l'incompréhension de la part d'un jeune formé qui peine à s'insérer. Cette amertume se diffuse forcément autour de lui, dans sa famille, ses amis. Une proviseure d'un lycée parisien nous racontait : « *Des fabricants d'ascenseurs nous ont demandé de créer une mention complémentaire pour former encore mieux des jeunes électrotechniciens dont ils disaient avoir besoin pour la mise au norme de l'important parc français. Nous avons monté le programme, signé une convention, mais au moment de les prendre en stage, un an ou deux plus tard, les entreprises n'étaient pas au rendez-vous. Qui croire ?* ». Cette dimension partenariale est un des piliers de la formation professionnelle, notamment en lycées des métiers, mais aussi en école d'ingénieurs. L'insertion professionnelle réussie est un facteur clé de succès dans la mobilisation des élèves. Ils ont une perception d'une valeur plus importante de leur situation à la sortie, ce qui les motive à travailler plus et/ou mieux. Mais qu'en est-il quand les perspectives d'emploi sont moins évidentes ? Ceci participe au taux d'attraction des formations, appelé aussi taux de pression qui donne un indicateur sur la désirabilité des formations à la sortie de la troisième, en mélangeant intérêt du parcours scolaire à venir et perspectives ou débouchés.

Le rôle des enseignants dans ces établissements semble sensiblement différent, avec une difficulté à trouver du sens et à être dans une logique de transmission effective. Ben-Peretz a modélisé cette difficulté à se construire une image de soi positive pour les enseignants agissant avec des élèves de faible niveau : *" most teachers in low-level academic achievement classes (53.3%) chose the drawing depicting an animal keeper in the zoo, whereas only 16.7% of the teachers in high-level classes chose this drawing. Conversely, only 10% of the teachers in low-level academic classes chose the drawing of the conductor, whereas 50% of the teachers in high-level academic classes chose the conductor drawing. "* (BEN-PERETZ 2001)

L'enseignement professionnel a donc une place particulière dans le système éducatif global. Ce dernier fonctionne comme un système de filtration à étages, comme une colonne de distillation qui, à différentes hauteurs, recueille des produits relativement homogènes. Etant situé en bas de ce système de filtration, il recueille ce qui n'a pas été retenu dans les étages précédents. Il regroupe donc des individus aux caractéristiques homogènes qui n'ont pas été agrégés dans les étapes précédentes. La question des critères faisant le filtrage sera abordée dans la partie liée à l'orientation en fin de troisième et le logiciel Affelnet utilisé par l'éducation nationale.

La place de l'école dans la société française et dans le projet républicain est donc centrale. Celle de l'enseignement professionnel secondaire l'est aussi, dans la nécessaire qualification professionnelle des jeunes. Mais pour les publics auxquels elle s'adresse, souvent les plus proches de la rupture ou de la non-qualification niveau V, premier niveau accessible (CAP/BEP) dans la classification professionnelle, cette place centrale n'est pas toujours comprise.

Nous nous attarderons maintenant sur la question de l'évolution du taux de scolarisation depuis 150 ans, donnée essentielle pour comprendre les changements de perception du rôle de l'institution éducative dans nos sociétés.

0.2 L'ÉVOLUTION DU TAUX DE SCOLARISATION, DU NIVEAU DE SORTIE ET DU CHOMAGE DES JEUNES

Chiffres et évolution

L'élévation du niveau scolaire apparaît comme une des tendances longues, presque inéluctable, qui parcourt l'ensemble du XXe siècle (CHAUVEL 1998). Les travaux de Diebolt nous éclairent sur l'évolution de la scolarisation en France depuis 1815. On constate sur le graphique ci-dessous que trois vagues se superposent : un premier plateau de scolarisation en élémentaire atteint vers 1880, un deuxième plateau dans le secondaire atteint vers 1970, puis un plateau dans le supérieur depuis 1990. L'ensemble forme un plateau de taux de scolarisation relativement stable depuis 1990 aux alentours de 23% de la population. (DIEBOLT 1999) Ceci témoigne du formidable essor éducatif que la France a connu depuis un siècle. (FLOC'H 2011)

	en %					
	25-34 ans		35-44 ans		45-54 ans	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Aucun diplôme ou CEP	10,6	15,8	18,2	21,7	30,6	28,4
BEPC seul	4,0	5,1	8,5	6,0	10,2	7,2
CAP, BEP ou équivalent	17,1	24,8	29,4	37,3	24,3	34,9
Baccalauréat ou brevet professionnel	22,6	19,7	16,7	11,8	14,5	11,3
Baccalauréat + 2 années d'études	21,8	16,6	14,5	10,6	11,4	7,2
Diplôme supérieur	23,9	17,9	12,6	12,6	9,1	11,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Champ : France métropolitaine, individus de 25 à 54 ans.
Source : Insee, enquête emploi.

Tableau 3 : Diplôme le plus élevé obtenu selon l'âge en 2004

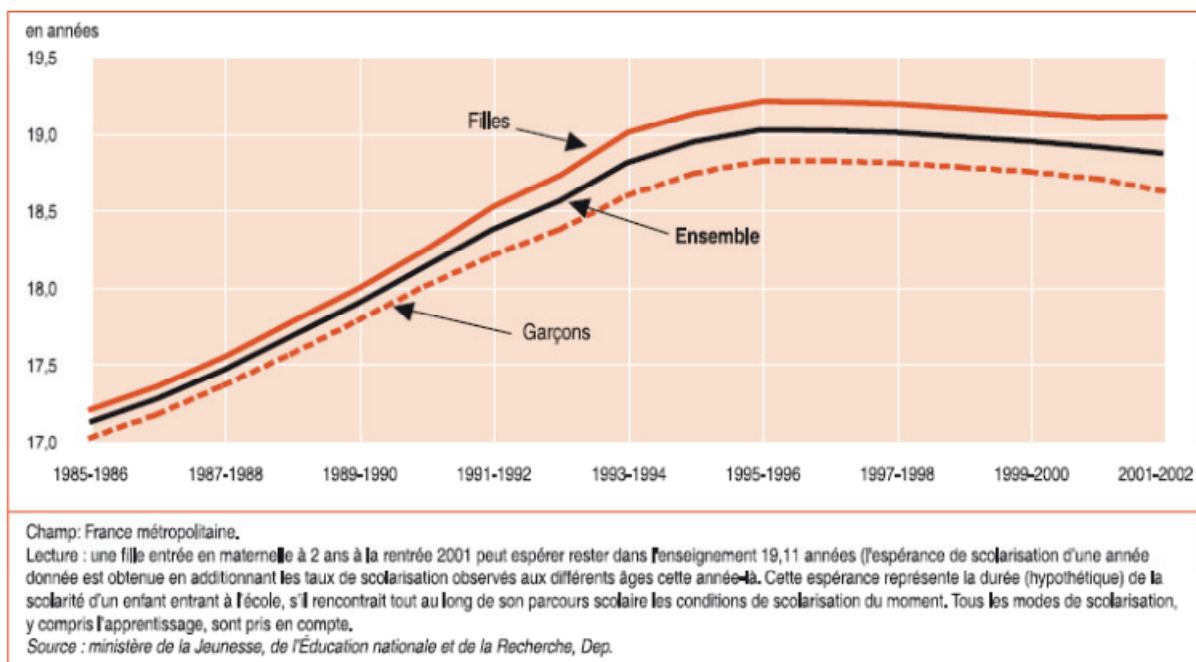


Tableau 4 : Espérance de scolarisation à 2 ans

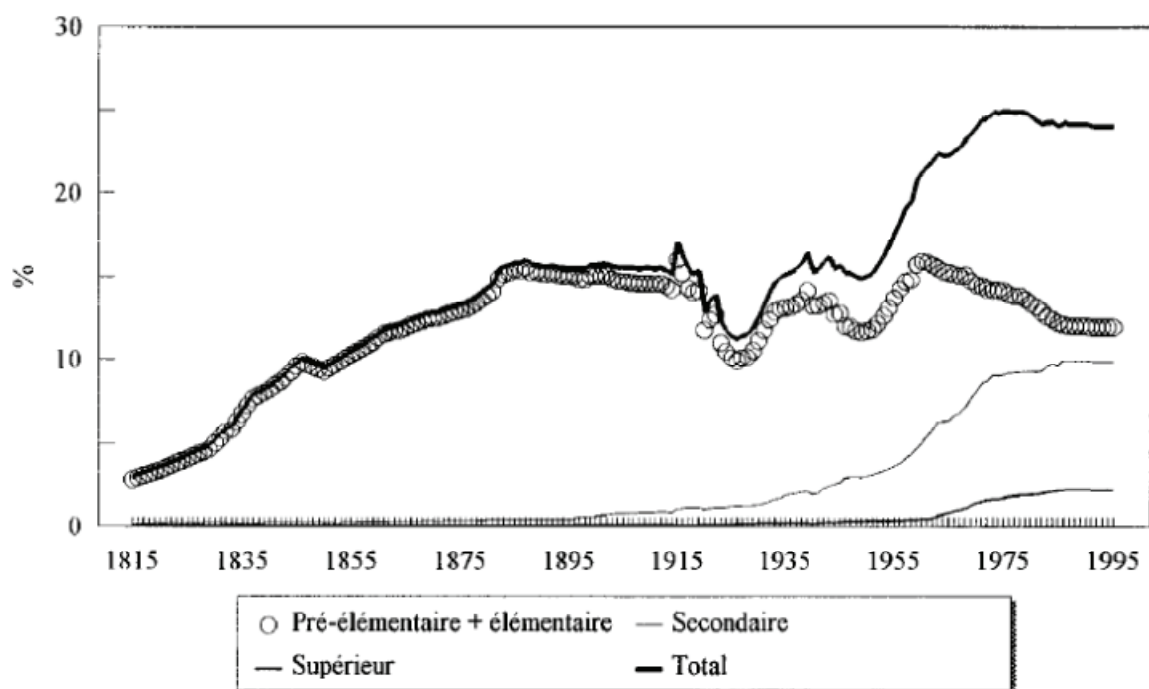


Tableau 5 : Effectifs scolarisés par niveau, en pourcentage de la population totale de la France (1815-1995). (DIEBOLT 1999)

« Depuis 1945, il est indéniable qu'en France, les diverses formes d'enseignement ont subi un ensemble de transformations qui ont altéré leur histoire. Ces transformations ont plusieurs

caractéristiques. Elles s'inscrivent d'une part dans l'augmentation quantitative de la population scolarisée, et d'autre part dans la restructuration des institutions administratives et des traditions pédagogiques. Ce constat établi, il convient d'en déceler les causes. D'un point de vue théorique, la massification des effectifs scolarisés peut avoir trois causes majeures. On peut y voir la rançon de l'évolution démographique, conséquence du relèvement de la natalité depuis 1945. D'autre part, elle peut être spontanée et correspondre à l'élévation du niveau de vie et aux progrès de la connaissance. Enfin, elle peut être encouragée, voire imposée par les pouvoirs publics. » (DIEBOLT 1999)

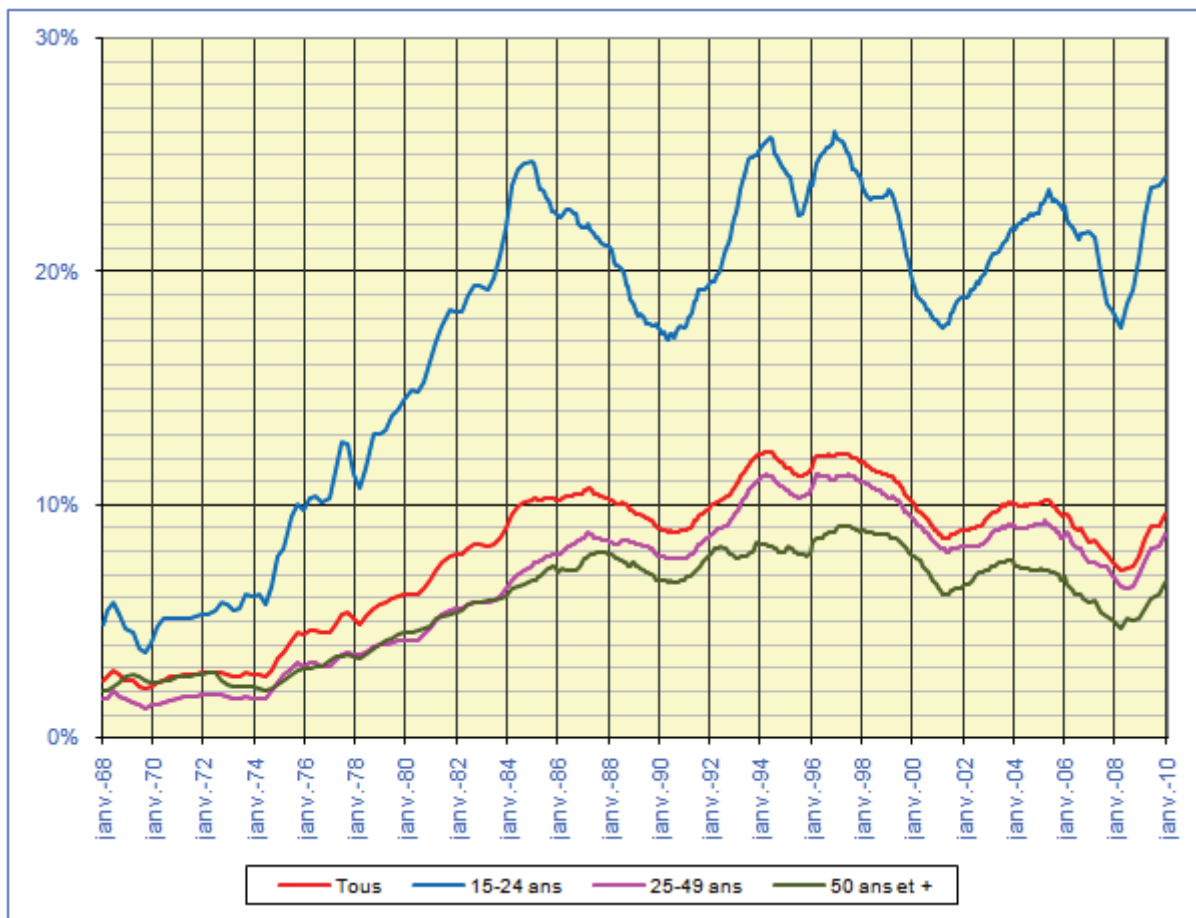


Tableau 6 : Taux de chômage en France – données INSEE

On constate sur le graphique ci-dessus que le taux de chômage des 15-24 ans atteint une sorte de plafond autour de 20% depuis 1984 autour duquel il oscille depuis. Sans chercher un lien de cause à effet, il nous semble intéressant de mettre en regard cette courbe et celle du taux de scolarisation qui plafonne sensiblement à la même période. Sans en chercher une interprétation, nous faisons l'hypothèse que cette concomitance a largement contribué à modifier la perception des jeunes et de leur famille quant à la garantie d'insertion par l'obtention d'un diplôme. Evidemment, une analyse fine montre que le diplôme préserve du

chômage, mais le discours général sur « le taux de chômage des jeunes, un des plus élevé en Europe » brouille l'image de passeport pour l'emploi des diplômés et surtout des qualifications professionnelles. Ce doute nuit gravement à la confiance que les individus, élèves et parents accordent au système éducatif dans sa globalité.

Egalité, disparités, chances

De fait, l'augmentation du taux de scolarisation ne semble pas s'être accompagnée d'une baisse des inégalités sociales. Déjà Bourdieu en 1970 constatait la reproduction engendrée par le système éducatif et les limites de sa démocratisation. *« La démocratisation de l'enseignement est un leurre : la croissance des effectifs a peu modifié les chances d'accès des différentes classes au système scolaire. La concurrence entre les différents utilisateurs de l'institution scolaire a provoqué une translation globale de la structure des chances d'accès tout en maintenant les écarts relatifs entre les classes. Ceci n'a pu qu'engendrer un certain désenchantement des catégories populaires face à une institution scolaire incapable de garantir un emploi conforme aux attentes liées à la possession du titre. [...] L'élévation des taux de scolarisation, cause et effet de la concurrence entre groupes sociaux pour l'appropriation de capital et de profits scolaires, a pour effet de modifier les stratégies de reproduction, y compris parmi les groupes jusqu'alors détenteurs surtout de capital économique. Les différentes fractions des classes supérieures semblent avoir des filières ajustées à leurs propres attentes et à leurs propres usages du système scolaire. »* (BONNEVITZ 2003)

De nombreux auteurs, aussi bien en sociologie qu'en sciences de l'éducation ont analysé cette sorte de paradoxe. Que ce soit Chauvel qui s'intéresse à l'analyse de l'ascenseur social, ou d'autres qui se penchent sur l'efficacité réelle du système éducatif sur l'égalité des chances.

« L'effort de scolarisation engagé depuis plusieurs décennies, qui s'est notamment traduit par la massification des effectifs de l'enseignement supérieur, est loin d'avoir gommé le poids des origines sociales et culturelles sur le niveau de diplôme des jeunes au sortir du système éducatif. [...] Le capital scolaire détenu par les jeunes à la fin de leurs études reste fortement conditionné par leur origine sociale. Ainsi, la proportion de jeunes issus de familles dont au moins l'un des parents est cadre augmente régulièrement avec le niveau de diplôme. » (ROSE, EPIPHANE et al. 2005)

Pour Eric Maurin, c'est en grande section que l'on constate les plus grandes disparités entre élèves, souvent liées à leurs origines sociales. Les 15 % qui peinent à lire en sixième ne souffrent donc pas de telle ou telle méthode d'apprentissage de la lecture, mais de difficultés antérieures, liées à la pauvreté effroyable dans laquelle grandissent aujourd'hui 15 % des tout-petits en France. (DESPLANQUES 2007)

Et pourtant l'école est un vecteur de réussite, de liberté et d'accès à un « autre chose », dont beaucoup sont nostalgiques : *« Et je parle en effet d'une époque lointaine, et d'un temps enfantin archaïque, marqué par le dénuement. Autour de moi, fort peu d'images, les livres eux-mêmes n'accueillaient que de maigres vignettes ; fort peu de bruit, le silence des maisons habitées par le chagrin ; encore moins de rencontre, jamais une visite, nulle convivialité enfantine : inimaginables, les goûters d'anniversaires, les soirées pyjama des enfants d'aujourd'hui. Dans l'atmosphère raréfiée de ce monde enfantin, l'école était là merveille. »* (OZOUF 2011)

Pour Chauvel, *« la massification est une notion bien éloignée de celle de " démocratisation " . Elle n'est pas l'avènement du pouvoir et de la responsabilité du peuple citoyen dans l'école, mais le passage, au moins dans les mentalités, du lycée artisanal aux lycées à la chaîne, produisant en masse des bacheliers dont beaucoup n'accéderont pas même aux classes moyennes, particulièrement dans les établissements et les filières de relégation. »* (CHAUVEL 1999)

Sans conclure à une relation de cause à effet, le développement massif de l'éducation a accompagné le progrès social connu dans notre pays (et dans le monde occidental en général). Mais qu'en est-il effectivement de l'ascenseur social et de ses effets dans la durée ?

0.3 LA NOTION DE PROGRES SOCIAL ET SON EFFONDREMENT

Ces éléments viendront démontrer que le système scolaire a été corrélé au progrès social mais qu'il n'est pas évident qu'il en soit la cause. Le contrat social des trente glorieuses (et même du début de la première partie du vingtième siècle) était : « travaille à l'école et tu auras une situation meilleure que tes parents », et cela fonctionnait, c'était vrai. Il était possible pour les individus à faible niveau scolaire de trouver un emploi plus intéressant qu'un « automate bas de gamme » (NYLAND 1996). Mais nous faisons l'hypothèse que ce n'est pas la seule scolarisation qui a fait ce progrès mais qu'il participait d'un développement général de la société basé sur des moyens considérables qui créaient les conditions du plein emploi et donc du besoin d'une main d'œuvre qualifiée. Pour Chauvel, il n'existe pas de lien mécanique immédiat entre formation scolaire et ce que l'on aurait pu en attendre. (CHAUVEL 1998) Le retournement du marché de l'emploi depuis la première crise pétrolière, la stagnation du taux de scolarisation et la nécessaire distribution des qualifications sur l'ensemble des besoins de main d'œuvre (au sens large) a créé un décalage entre niveau de diplôme et statut social ou niveau d'emploi. On parle facilement d'ascenseur social en panne, mais l'école était-elle vraiment le moteur de l'ascenseur social ou son groom ? L'incapacité de la société actuelle de proposer le plein emploi renvoie à la réalité de la corrélation formation/emploi et pose à toute la société la question de la légitimité de ce qu'entreprend le système éducatif. Quel est son but ? Quelle est son niveau de qualité ?

0.3.1 Les 30 glorieuses, les crises

Les Trente Glorieuses font référence à la période de forte croissance économique qu'a connue entre 1945, fin de la deuxième guerre mondiale et 1973, premier choc pétrolier, la grande majorité des pays développés.

Les caractéristiques de cette période font apparaître notamment :

- le retour vers une situation de plein emploi dans la grande majorité des pays ;
- une croissance forte de la production industrielle (un accroissement annuel moyen de la production d'environ 5 %) ;
- une expansion démographique importante (le baby boom) dans certains pays européens et nord-américains – particulièrement en France.

La forte croissance est facilitée par :

- un accès encore aisé aux énergies fossiles ;
- un rattrapage technologique vis-à-vis des États-Unis, par des pays dont le capital humain (niveau d'éducation et d'expérience des travailleurs) restait important ;
- un niveau encore très élevé des heures travaillées : la durée du travail est plus longue à cette époque en France que dans les pays voisins et qu'aux États-Unis. (ASSELAIN 1984)

Pendant ces années, les pays développés rentrent de plain-pied dans la société de consommation, et le concept d'ascenseur social émerge. La différence de statut social atteint par les enfants et celui de leurs parents augmente fortement pendant ces années, à cause de la nécessité de disposer d'encadrer et de piloter la forte croissance notamment industrielle.

Notre pays connaît un essor formidable, et l'idée que les enfants vivront mieux que leurs parents est une réalité et pénètre toutes les générations. Il est logique de dire à son enfant : « travaille bien à l'école, et tu auras une vie meilleure que la mienne ». L'école est portée par ce progrès social et bénéficie de cette aura de progrès et de confort ressentie par tous. Mais... 1973 marque le premier choc pétrolier. Il s'est produit en 1973. Ses effets se feront sentir jusqu'en 1978. Les 16 et 17 octobre 1973, pendant la guerre du Kippour, les pays arabes membres de l'OPEP, alors réunis au Koweït, annoncent un embargo sur les livraisons de pétrole contre les États « qui soutiennent Israël ». La hausse massive des prix qui en découle accélère le ralentissement conjoncturel mondial qui avait commencé pendant cette période. La France découvre le chômage de masse.

Le deuxième choc pétrolier s'est produit en 1979. Deuxième cycle de hausse des prix.

Cette crise pétrolière a provoqué pour les pays industrialisés :

- un renchérissement du coût de l'énergie qui les oblige à investir prématurément dans certaines énergies de substitution;
- une baisse générale des investissements.

Entre septembre 2003 et juin 2008, l'économie mondiale a assisté à un quintuplement des cours du pétrole en dollars constants, augmentation des cours qui s'est accélérée au premier semestre 2008 par un doublement en un an. On parle alors du troisième choc pétrolier.

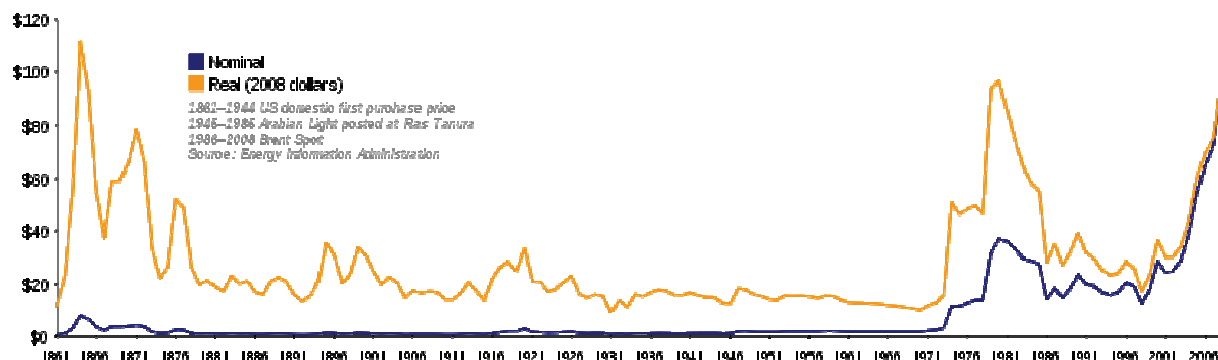


Tableau 7 : Prix du pétrole de 1861 à 2006

Ces renchérissements successifs du coût de l'énergie entraînent de manière générale une désindustrialisation massive dans l'industrie. Depuis 1973, la notion de crise comme responsable des difficultés d'emploi et de frein au progrès est entrée dans le vocabulaire commun, et donc dans la perception que les individus peuvent avoir de l'emploi, du travail et du progrès social. La capacité de l'ascenseur social à transporter une population en nombre vers un nouveau statut est aujourd'hui remise en question.

0.3.2 La fin de l'ascenseur social

Chauvel a beaucoup écrit sur la question de la mobilité sociale. Le titre de son texte préparatoire « Les nouvelles générations devant la panne prolongée de l'ascenseur social » résume bien le constat tout autant que la préoccupation générale ressentie d'une baisse d'opportunités offertes par la société et son système éducatif. (CHAUVEL 2003; FLOC'H 2011)

« L'essentiel de l'expansion des Trente glorieuses fut réalisé avec une population de très faible niveau de formation, alors que le ralentissement économique suit de peu l'émergence d'une génération nettement mieux formée... Les générations qui aujourd'hui sortent avec un niveau de scolarité inédit sont aussi confrontées à des niveaux de chômage sans équivalent dans toute l'histoire de la société française [...] Il n'existe donc pas de lien mécanique immédiat entre formation scolaire et ce que l'on aurait pu en attendre. » (CHAUVEL 1998)

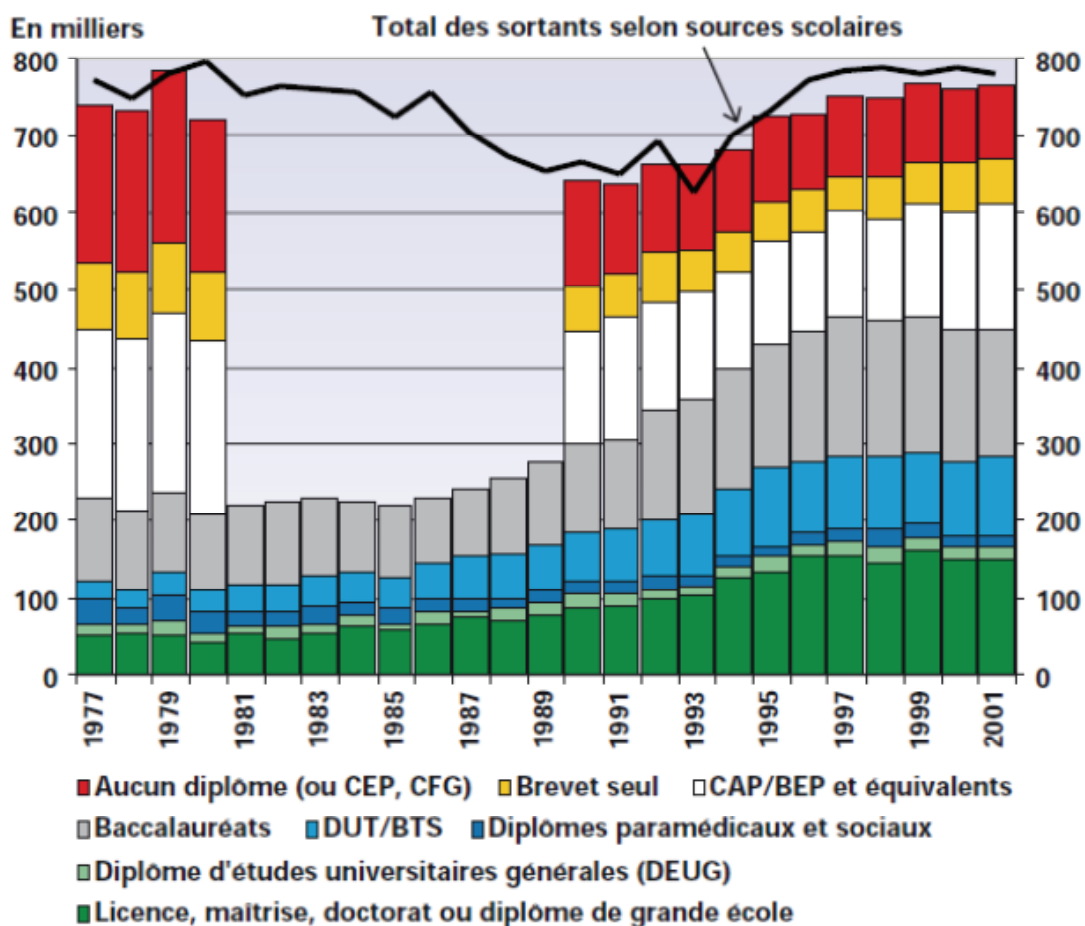
La question de l'ascenseur social pose la question à la fois de la capacité d'élever le niveau des individus, mais aussi de la capacité d'accueil des niveaux supérieurs qu'ils sont censés atteindre. Peut-on réellement imaginer une société constituée uniquement de cadres et de personnes avec un niveau de formation supérieure faisant appel à des capacités d'abstraction, de culture que la société doit fournir mais pas forcément accessible à tous, notamment pour des raisons cognitives. La croissance forte des trente glorieuses a bénéficié à une génération et cela ne se reproduit pas pour les générations suivantes. Au-delà du simple constat, cela crée de véritables difficultés, de lien social ou de fonctionnement au sein des organisations.

« Depuis la fin des années 70, la société française fait face tout à la fois à une stagnation économique de longue durée (depuis près de trente ans) et à l'apparition d'inégalités intergénérationnelles nouvelles, au détriment des nouvelles générations qui subissent une remise en cause de la dynamique d'ascension sociale typique de la période précédente. »
(CHAUVEL 2003)

Le malaise qui mine la jeune génération n'est pas nouveau. Avec un taux de chômage de 22% fin 2005, les 15-24 ans qui cherchent un travail (ils ne représentent qu'un tiers de cette tranche d'âge, les autres étant encore scolarisés) sont en France bien mal lotis. Pour eux, le chômage est deux fois plus fort que celui de la moyenne des français (9,6% en janvier 2006), et plus élevé que celui de la plupart de leurs camarades européens. (LECOQ 2006)

« L'augmentation du nombre de postes à pourvoir ne se traduira pas forcément par une baisse du chômage » souligne Sophie Boissard, Commissaire du Plan. *« On se dirige vers une pénurie de jeunes professionnels bien formés et un trop-plein de diplômés généralistes »* estime Michel Godet, Responsable de la chaire de prospective du CNAM (LECOQ 2006). Cette difficulté de combiner élévation du niveau de formation et progrès social est une difficulté majeure pour les jeunes de voir leur avenir éducatif et professionnel sous un angle positif et la difficulté pour les générations plus anciennes de donner du sens à l'investissement nécessaire aux études, ces dernières souffrant elles-aussi du chômage et des difficultés à se maintenir au sein des entreprises.

« Une des caractéristiques principales de la France est qu'au cours des 50 dernières années, la population active s'est resserrée sur la classe d'âge des 25 à 54 ans ; les taux d'activité des personnes de 15 à 24 ans ont fortement diminué du fait de l'allongement de la scolarité et des difficultés d'accès au premier emploi. » (ATTALI 2007) ; (MARBOT et PERETTI 2006)



Source : Direction de l'évaluation et de la prospective, à partir des enquêtes Emploi de l'INSEE (1975-2002).

Champ : France métropolitaine.

Tableau 8 : Constat 1977-2001 du diplôme détenu à la fin de la formation initiale

On constate que le niveau de sortie des élèves change fortement au niveau des formations les plus longues pour atteindre une sorte de plateau autour de 150 000 élèves de niveau licence minimum depuis 1995. Toutefois, il est à noter « qu'il peut sembler qu'il vaille mieux chercher un emploi avec un simple CAP en poche qu'après avoir entrepris des études supérieures sans succès. » (ROSE, EPIPHANE et al. 2005)

Que proposer comme projet aux enfants scolarisés ? Quelles études leur donneront suffisamment de visibilité pour favoriser leur investissement ?

« A nous, adultes, de repérer le fonctionnement optimal de chaque enfant et de chaque adolescent au travail, pour les accompagner dans ce sens » (...) Aujourd'hui, "autonomie" est le maître mot, tant pour les parents que pour les enseignants. Tous attendent ou se réjouissent de voir des enfants et des adolescents autonomes. Quelle motivation, là derrière, de la part d'adultes auxquels la société demande à la fois une autonomie individualiste et une formidable servilité marchande ? La pression sociale est forte, qui exige toujours plus de chacun -jusqu'à l'inhumain- en lui faisant croire à l'accès immédiat au bien-être et à la réalisation de soi et en premier lieu à l'autonomie. » (MAURIN 2009)

L'orientation est avant tout une manière de penser son avenir, de se « faire soi ». L'incertitude est un facteur rendant bien plus difficiles les choix.

« Si les identités ne sont pas des "essences" et pas des représentations (d'une "réalité" qui échapperait au langage), c'est qu'elles sont des histoires, soit "celles qu'on se raconte à soi-même sur ce qu'on est" (Laing, 1961), soit celles qu'on se raconte sur l'origine du monde. Elles sont donc inséparables de manières de "mettre en récit" autour d'une ou plusieurs "intrigues" sa vie ou celle des autres. La production de catégories et de propositions argumentaires dans des "récits de soi" est donc, me semble-t-il au cœur des processus identitaires qui sont toujours socialement dépendants de leur contexte de production » (DUBAR 1998a)

Se mettre en récit, c'est voir son avenir, c'est avoir envie de s'imaginer dans le futur, de manière suffisamment positive pour qu'un choix puisse se faire et qu'un investissement paraisse utile.

« Une autre croyance commune marque la manière dont nous formulons les problèmes d'orientation : nous percevons l'avenir comme incertain. [...] Cette incertitude ne touche pas que l'emploi. Nos sociétés apparaissent comme des "sociétés du risque", comme le rappelle Ulrich Beck, dans l'ouvrage qui porte ce titre. Non seulement, nous percevons l'avenir comme incertain, mais aussi comme porteur de menaces. Dans certains cas, il est objet d'angoisse. » (BECK 1986; GUICHARD 2006)

Comme nous l'avons déjà souligné, la simple notion d'employabilité ne peut être le seul objectif pour le processus éducatif. L'acquisition de connaissances au sens large, de culture, d'expériences variées de socialisation est aussi un objectif majeur qui ne saurait être oublié. Mais la question de l'insertion dans la société passe dans les représentations d'avenir des individus par une estimation de la valeur de leur parcours quand offre et demande se rencontreront sur un marché du travail incontournable pour pouvoir à minima subvenir à ses besoins.

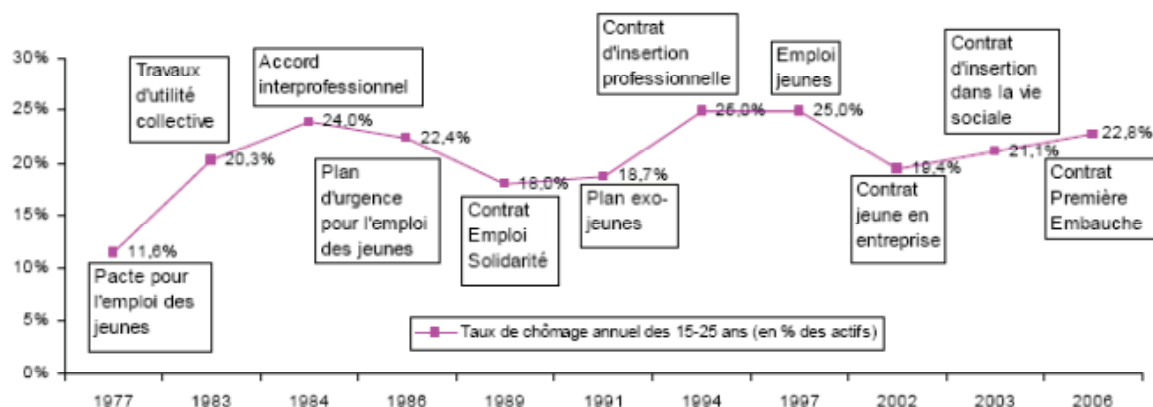
« L'influence positive du niveau de formation initiale sur l'accès à l'emploi des débutants est connue et soulignée depuis de nombreuses années : plus ce niveau est élevé, meilleures sont les conditions d'insertion sur le marché du travail. Mais au-delà de cette tendance générale, la formation initiale a apparemment des « effets » variés sur les divers indicateurs d'insertion tels le risque de chômage, les types d'emplois occupés à l'entrée dans la vie active et trois ans plus tard ou la trajectoire d'insertion. » (ROSE, EPIPHANE et al. 2005)

Les déterminants de cette « matrice de transfert » entre formation et valeur sur le marché du travail (au sein d'entreprises ou de tout type d'employeur potentiel, institutionnel ou associatif) sont loin d'être évidents, méconnus par le système lui-même et difficiles à cerner ou prévoir pour les individus en situation de réfléchir à leur futur.

« Ces observations viennent confirmer le rôle de signal de la formation initiale, les jeunes les plus formés accédant plus aisément au monde du travail et à de meilleures conditions d'emploi. La dégradation de la conjoncture renforce simplement l'effet « file d'attente » : l'augmentation globale du taux de chômage d'une génération se reporte en premier lieu sur les jeunes les moins qualifiés. Pour autant, cela ne veut pas dire que leur moindre niveau de formation est la cause directe de leur chômage. »(ROSE 2005)

Ces incertitudes créent un sentiment de défiance vis-à-vis de la société et de ses représentants, école en tête, et rend actif des schémas mentaux de défiance, de défense, autour de la crise et des options à prendre pour s'en prémunir, et malgré tout imaginer des choix favorables pour l'individu.

0.3.3 Quelles idées de la crise ? Quel impact sur les schémas mentaux ?



Source DARES

Tableau 9 : Mesures contre le chômage des jeunes depuis 30 ans

Parler du malaise ressenti par les jeunes générations n'est pas qu'une affaire de chercheurs. Les rencontres avec les jeunes de tous niveaux font ressortir régulièrement le manque de visibilité sur l'avenir, générant pour beaucoup des stratégies où le « à quoi bon » prend le dessus et influe de manière négative sur toute motivation pour jouer le jeu du système, potentiellement incapable à garantir le droit à l'emploi pourtant inscrit dans notre constitution.

« Le malaise qui mine la jeune génération n'est pas nouveau. Avec un taux de chômage de 22% fin 2005, les 15-24 ans qui cherchent un travail (ils ne représentent qu'un tiers de cette tranche d'âge, les autres étant encore scolarisés) sont en France bien mal lotis. Pour eux, le chômage est deux fois plus fort que celui de la moyenne des français (9,6% en janvier 2006), et plus élevé que celui de la plupart de leurs camarades européens. » (LECOQ 2006)

Pour illustrer la différence de perception qu'il peut y avoir à 35 ans d'écart, nous proposons ici deux lectures de la question du rapport au travail dans la culture populaire. En 1965, on peut s'en amuser et être dans un choix délibéré de ne pas travailler en reprenant comme bon nous semble, il est fréquent d'entendre des personnes ayant eu vingt ans dans les années soixante dire « ton patron te parlait mal, tu le quittais et dans la journée tu en avais trouvé un autre » - et ce texte de NTM, et il y en a beaucoup d'autres récents qui montrent le désarroi de la jeunesse face à l'insertion et à ses difficultés.

<p><i>Laisse pas traîner ton fils</i> <i>NTM - 1998</i> <i>A l'aube de l'an 2000</i> <i>Pour les jeunes c'est plus le même deal</i> <i>Pour celui qui traîne, comme pour celui</i> <i>qui file</i> <i>Tout droit, de tout façon y'a plus de</i> <i>boulot</i> <i>La boucle est bouclée, le système a la</i> <i>tête sous l'eau</i></p>	<p><i>Le travail c'est la santé</i> <i>Henri Salvador - 1965</i> <i>Ces gens qui courent au grand</i> <i>galop</i> <i>En auto, métro ou vélo</i> <i>Vont-ils voir un film rigolo?</i> <i>Mais non, ils vont à leur boulot</i> <i>Le travail c'est la santé</i> <i>Rien faire c'est la conserver</i> <i>Les prisonniers du boulot</i> <i>N'font pas de vieux os.</i></p>
---	---

Ces différences s'accroissent encore pour les jeunes des quartiers populaires qui subissent des difficultés sociales, scolaires, qui rendent leur réussite encore plus difficile : « *les jeunes des quartiers populaires sont ainsi touchés par une situation d'emploi doublement défavorable, avec un taux de chômage de plus de deux fois supérieur à celui des autres jeunes.* » (CES 2008)

« *Quelles devraient être les conséquences à terme de l'ouverture de l'éventail des inégalités scolaires des dernières cohortes ? Il est trop tôt pour répondre, mais ces soubresauts soulignent comment le service public de l'éducation, théoriquement destiné à assurer la formation scolaire de tous, produit une hiérarchie mobile, où, tantôt les uns, tantôt les autres, tirent les bénéfices d'une élévation de la durée de leur scolarité. [...] La dynamique de ce système est visiblement mal maîtrisée, et les objectifs de son développement de long terme semblent mal posés : ces chocs, ces rattrapages, les stagnations qui s'ensuivent, apportent des avantages et des handicaps qui marqueront pour le restant de leurs jours certaines cohortes et non d'autres, sans que rien ne permette vraiment de concevoir le projet à la source de ces convulsions.* » (CHAUVEL 1998)

Toutes les cohortes générationnelles ne sont pas égales face à l'insertion et aux représentations de la crise. « *La génération des jeunes qui ont quitté les bancs de l'école ou de l'université en 1992 avait dû s'insérer dans un contexte économique plutôt difficile. À l'inverse, ceux sortis du système éducatif en 1998 avaient bénéficié, au cours de leurs trois premières années de vie active, d'une conjoncture particulièrement favorable. La Génération 2001 s'est retrouvée confrontée à un retournement conjoncturel significatif durant sa période d'insertion.* » (CEREQ 2004)

La conjoncture a un impact important sur l'emploi, mais elle a aussi un impact sur les stratégies des employeurs qui développent en périodes difficiles des processus de production éventuellement moins dépendants de la main d'œuvre. L'amélioration de la conjoncture n'ayant pas forcément un impact sur un appel d'air d'insertion, notamment pour les moins qualifiés, comme le constate Walter : « *Les conséquences attendues de l'inversion démographique (avec les départs massifs à la retraite de la génération « papy-boom » à partir de 2006-2007) peuvent certes constituer un facteur non négligeable en termes d'amélioration du marché de l'emploi, profitable notamment aux jeunes générations. Cependant, il convient d'en relativiser les effets, les départs de nombreux salariés n'étant pas appelés à être automatiquement remplacés, du fait des stratégies d'entreprises et notamment de la réorganisation du travail. L'ajustement entre l'offre et de la demande ne s'opérera pas de façon mécanique, y compris dans un contexte de tension accrue, comme en témoignent déjà aujourd'hui les difficultés de recrutement dans certains secteurs et sur certains métiers.* » (WALTER 2005)

La crise traverse notre société depuis maintenant 40 ans, avec une forme d'accélération depuis 2008. Difficile ne pas croire à l'impact majeur de cet élément conjoncturel négatif sur les stratégies des acteurs et surtout des élèves.

« *Ces ados ont un sentiment de souillure, explique le professeur d'italien. Avec tout ce qu'on dit sur eux, à la télé ou ailleurs, comment pourraient-ils échapper au stéréotype ? Ils reproduisent le discours médiatique, comme s'ils voulaient se persuader que les médias ne mentent pas.* » (PASCAL-MOUSSELDARD 2007)

Mais qu'en est-il des enseignants, acteurs de l'éducation, mais aussi bénéficiaires de l'ascenseur social, et citoyens au cœur de la crise ?

0.3.4 Evolution concomitante du statut des enseignants

Les enseignants ont longtemps eu une place particulière dans la société française. La figure de l'instituteur a marqué la mémoire collective et a été au cœur de la séparation de l'église et de l'état.

Chevilles ouvrières de la massification scolaire, mais aussi partenaires du progrès social qui en a découlé, les enseignants ont eux aussi bénéficié de l'essor des 30 glorieuses. Aujourd'hui dans un contexte social et économique imprévisible et une valeur ajoutée du système éducatif moins évidente pour les classes populaires, le statut des enseignants a évolué.

Il est important de rappeler qu'il y a souvent une à deux générations d'écart entre enseignants et élèves, les premiers ayant fait les choix des deuxièmes 30 ou 40 ans auparavant, dans un contexte résolument différent. Pour ce qui est des Professeurs de Lycées Professionnels (PLP), beaucoup sont issus de classes populaires ou moyennes et sont aujourd'hui au contact de publics en grandes difficultés et en situations de ruptures majeures.

Du hussard de la république au palefrenier de manège

Les instituteurs ont accompagné l'histoire de la République en rendant la connaissance accessible à tous. Ce rôle majeur a forgé une identité professionnelle forte, et une place particulière dans les histoires individuelles et collectives de chacun dans leurs familles.

« Une caractéristique du monde enseignant est frappante : sa forte identité professionnelle. Les enseignants ont une conception marquée de leur métier, forgée au cours de l'histoire de l'enseignement. Cette conception du métier joue sur la façon dont l'enseignement dispensé. La tradition des instituteurs envoyés dans les campagnes éclairer des esprits encore « soumis à des forces obscures » est bien établie. » (POCHARD 2008)

Les professeurs de lycée ont longtemps constitué une forme d'aristocratie au sein des enseignants. Avec la massification et surtout l'idée que 80% d'une classe d'âge devrait avoir le baccalauréat¹³, la fonction d'enseignant au lycée a perdu de son caractère distinctif. Le

¹³ En 1985, le ministre de l'Éducation nationale Jean-Pierre Chevènement, proclame que le but à atteindre est d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat.

statut de l'enseignant a quitté l'élite de la nation pour rejoindre la masse indifférenciée des serviteurs d'un projet de société en perte de sens.

« Longtemps l'école communale et l'école primaire ont constitué le socle de la transmission du savoir pour la grande majorité des Français. Les lycées et collèges n'étaient accessibles qu'à un petit nombre d'enfants et d'adolescents, issus le plus souvent des catégories socioculturelles les plus favorisées. Au seuil des années 1930, on comptait 4 millions d'élèves dans les écoles contre moins de 300 000 dans les collèges et lycées. C'est de cette dualité qu'était également issue la partition entre deux grandes catégories d'enseignants : les instituteurs, très nombreux, et les professeurs qui l'étaient beaucoup moins mais dont le prestige était grand et les conditions de sélection très exigeantes (agrégation). » (POCHARD 2008)

A la rentrée 2010, dans le public et le privé, 859 294¹⁴ enseignants travaillaient en écoles, collèges et lycées. 12 051 100 élèves fréquentaient ces établissements.

Massification, nouveaux élèves, mais aussi nouveaux enseignants et nouveau type de confrontation. Là où l'école pouvait exclure pendant les trente glorieuses, les exclus étant récupérés rapidement par un marché du travail en besoin de main d'œuvre, l'école doit aujourd'hui accueillir et maintenir en son sein : changement de fonctionnement et nouvelles relations.

« La massification modifie tout, notamment les perspectives des nouvelles générations d'enseignants du secondaire, certifiés ou agrégés : les anciens, aristocratie de l'enseignement, nettement distincts de la masse des instituteurs, accédaient rapidement aux lycées de centre ville, où les enfants de la bourgeoisie les attendaient sagement. Pour les nouveaux enseignants, la perspective la plus probable est désormais de travailler des années durant dans le nouveau lycée et de connaître la confrontation avec les nouveaux lycéens. Pour les nouveaux enseignants, la perspective la plus probable est désormais de travailler des années durant dans le nouveau lycée et de connaître la confrontation avec les nouveaux lycéens. » (CHAUVEL 1999)

¹⁴ Source Ministère de l'Éducation Nationale

Et comme si cela ne suffisait pas, se pose maintenant la question du nombre d'enseignants au regard du nombre d'élèves, et du rendement du processus éducatif formalisé par le classement PISA de l'OCDE¹⁵ où la France ferait pâle figure eu égard au budget consacré. Les hommes politiques se servent régulièrement de ces chiffres pour justifier des réformes structurelles plus ou moins acceptées par les parties prenantes. Lors de son intervention télévisée devant les Français sur une chaîne nationale jeudi 10 février 2011, Nicolas Sarkozy a sorti de sa poche un chiffre faisant toujours froid dans le dos, celui du nombre d'enseignants en France : ils seraient neuf cent mille. Tout de suite, la rédaction a présenté un graphique (voir ci-dessous). Ce dernier mettait en parallèle l'évolution du nombre d'élèves scolarisés et celui des enseignants en poste. Le tout était clair : moins d'élèves et toujours plus de profs... ceci pour alimenter l'idée que l'on peut continuer de « dégraisser le mammoth¹⁶ » vu son poids inconsidéré au regard de ses attributions.

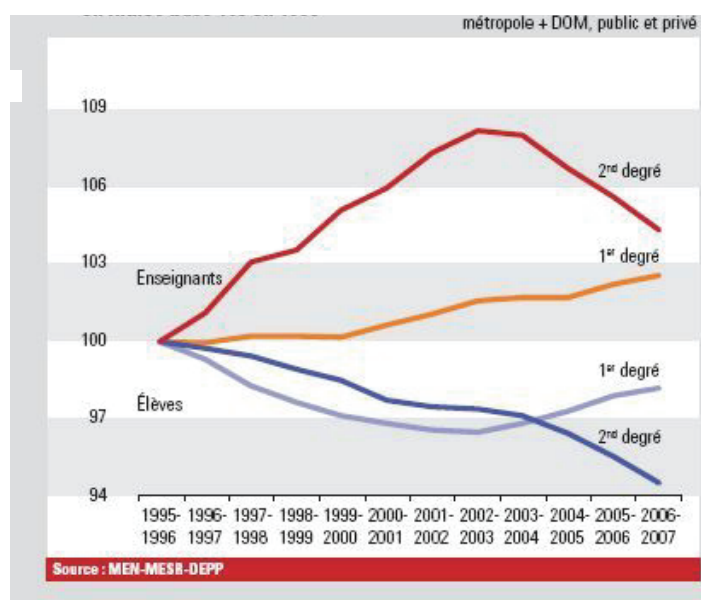


Tableau 10 : Evolution des effectifs d'élèves et d'enseignants (1995-2006)

¹⁵ www.oecd.org

¹⁶ Claude Allègre, ministre de l'éducation. Le 24 juin 1997, il prononce: « il faut dégraisser le mammoth ». Cette phrase sera l'emblème du conflit avec les enseignants et restera dans le langage commun.

Et les enseignants en lycées professionnels

« Quand j'ai eu le PLP, ça a été pour moi une vraie joie parce que moi qui suis issu de milieu ouvrier, c'était une réussite... Pour mes parents, c'est aussi une réussite que de voir leur fils devenir prof, c'est très symbolique. » (Antony, 30 ans, PLP en lettres-histoire) (JELLAB 2005a)

De nombreux enseignants de lycées professionnels (PLP) nous ont confirmé combien ils se sentaient différents et moins reconnus que leurs collègues de filières générales et technologiques. « Devenir prof » oui, événement symboliquement important dans l'idée d'une ascension sociale mais remise en question dans les faits dans le système éducatif actuel et ses liens avec la société. Le professeur de lycée professionnel ne semble pas être l'aristocrate du monde enseignant comme nous l'avons décrit. Cela provoque le même malaise dans les mentalités que d'apprendre que des médecins ou des avocats touchent à peine le salaire minimum. Pourtant le prestige du métier d'enseignant, même en cycle primaire est étudié et chiffré notamment dans les travaux de Gottfredson qui s'intéresse au prestige du poste et à son caractère sexué. Les professions d'enseignants ou de professeurs sont dans le tiers supérieur des niveaux de prestige étudiés¹⁷. (GOTTFREDSON 1981)

Ce prestige nouveau, cette ascension sociale, implique comme le fait remarquer Jellab, que les enseignants de lycées professionnels s'éloignent de la culture ouvrière qui a été le système de valeurs dominant pendant longtemps.

« Les lycées professionnels scolarisent plus de 700 000 élèves et l'évolution des modes de recrutement des enseignants de LP a sans doute déstabilisé l'identité culturelle historiquement ouvrière de cette institution, déstabilisation mise en exergue par Lucie Tanguy (TANGUY 1991). Ainsi, Lucie Tanguy faisait-elle état d'un processus institutionnel qui allait amener au déclin d'une identité professionnelle fortement ancrée dans la culture ouvrière, corrélativement à une scolarisation de l'enseignement professionnel (celui-ci devenant plus technique et davantage soumis à la forme scolaire) et au décalage « culturel » et social, entre le corps enseignant et la population scolaire. On assiste à une certaine « crise » de l'identité

¹⁷ Les premiers travaux datent de 1981 aux Etats-Unis. Nous n'avons pas eu accès au même type d'étude consolidée par une méthodologie scientifique, dans le contexte de la France pour mesure le niveau de prestige évalué pour les enseignants dans notre société avec des données récentes.

de l'enseignement professionnel qui suivrait la disparition progressive de la catégorie des enseignants porteurs d'une culture ouvrière au profit de professeurs de lycée professionnel (PLP) issus désormais de l'enseignement supérieur court, ainsi que de l'université. » (JELLAB 2005a)

Ce sont des pertes de repères pour une culture ouvrière et des classes moyennes en devenir qui elles aussi manquent de certitudes : *« le marché tendu pour les classes moyennes place ces dernières dans la même situation que les classes populaires. »* (MAURIN 2009)

La position particulière de l'état comme employeur des classes moyennes issues de l'ascenseur social, pour beaucoup en poste comme enseignants, ne bénéficie pas du même effet de levier que les générations qui les ont précédées. Chauvel insiste alors sur le pessimisme induit, et nous faisons l'hypothèse que ce pessimisme diffuse fortement sur les élèves.

« En réalité, les relations des classes moyennes à l'école sont au moins de trois ordres : elles relèvent avant tout de l'école comme lieu de formation de classes moyennes, ensuite comme lieu de reproduction de ces mêmes classes moyennes, et enfin comme employeur central de ces classes, le système universitaire, scolaire, de recherche —et plus généralement le système d'État providence qui le généralise— étant le pourvoyeur central d'emploi de ces classes moyennes. Chacune de ces dimensions révèle une crise profonde. L'inversion de la dynamique ancienne produit un profond pessimisme scolaire parallèle à un malaise des classes moyennes qui jusqu'à présent voyaient leur développement bénéficier de l'expansion scolaire. » (CHAUVEL 2004)

En conclusion, nous constatons que les enseignants ont été les bénéficiaires du progrès social, tout d'abord par le statut que cela leur a apporté, au sein d'une république en consolidation grâce à eux. Par la suite ils ont largement contribué à la massification de l'éducation notamment dans le secondaire puis le supérieur. Les enseignants d'aujourd'hui sont pour beaucoup des bénéficiaires d'une mobilité sociale les amenant au sein des classes moyennes. Or ces classes moyennes aujourd'hui souffrent et se retrouvent dans des difficultés vécues habituellement par les classes populaires. Les lycées professionnels et leurs enseignants, à la frontière des mondes professionnels et scolaires, mais aussi aux limites des classes populaires et moyennes sont les plus exposés et vivent des difficultés majeures, liées à leurs objectifs difficiles à cerner et à réaliser, ou à leur statut qui n'occupe pas la même place qu'hier dans la société.

0.4 ETHNOGRAPHIE, DEMOGRAPHIE, SOCIOLOGIE : LES GENERATIONS

L'école est au cœur de phénomènes trans-générationnels. Elle prépare des jeunes à devenir adultes par la transmission de connaissances et l'encadrement d'expériences, en mobilisant des personnels qui sont passés par les mêmes processus de 20 à 50 ans plus tôt. Il est établi que cette échelle de temps induit de fortes différences de contexte et que les paramètres du monde d'aujourd'hui ne sont pas ceux du monde des générations qui nous ont précédé, et différents de ceux que les élèves vivront quand ils seront en situation de faire grandir. Il est important de fixer quelques notions autour de l'état de « jeune » et de phénomènes générationnels car derrière ces mots se cachent des perceptions, des tendances, des schémas qui ont un impact sur les élèves et les enseignants et ont un impact sur les perceptions des situations et de leur valeur.

Définition de quelques concepts clés : jeunes, adultes et primo-salariés

Si l'individu est d'abord un être social au sens de Mauss, la notion d'âge est tout autant une construction sociale qu'une réalité biologique. (PRUDHOMME et BOURNOIS 2006) Pour Marbot, l'âge est une notion polymorphe (MARBOT 2005).

Elle distingue :

- l'âge chronologique : distance temps à la date de naissance ;
- l'âge biologique ou physiologique : il permet de mesurer le stade de développement physiologique ;
- l'âge psychologique ;
- l'âge social est la capacité à remplir des rôles construits par la société ;
- l'âge subjectif est l'âge "ressenti" par l'individu, "Je fais les choses comme si j'avais ... ans, j'ai les mêmes centres d'intérêt qu'une personne de ... ans, au fond de moi j'ai l'impression d'avoir ... ans."

Pour elle, la prise en compte de l'âge subjectif peut être particulièrement intéressante pour les cibles juniors et séniors.

Il semble donc intéressant de se poser la question de l'âge relatif, en référence à la date de sortie du système scolaire. C'est ce que réalise le CEREQ à travers son remarquable observatoire Génération 2001 qui étudie les trajectoires des jeunes 3 ans après leur sortie du système éducatif, sans que l'âge soit un critère de tri. (ROSE, EPIPHANE et al. 2005)

Pour Séryeix, toute tentative de généralisation sur ce qui fait le « jeune » est abusive. (SÉRIEYX 2005)

Pour les institutions, notamment pour les différentes aides et contrats subventionnés, l'âge maximum est de 25 ou 26 ans. (Lettre mensuelle des affaires, LETTRE MENSUELLE DES AFFAIRES 2007) Cette réalité que l'on peut qualifier d'« économique » marque la fin d'une première période où l'individu peut être pris en charge par la société du fait de son âge. Après 26 ans, l'âge n'est plus une condition d'assistance et fixe un certain état d'adulte pour nos institutions. Ceci sous-entend qu'à cet âge, l'individu est supposé avoir réussi son insertion professionnelle et son intégration sociale.

Pour la limite inférieure, la question se pose de la frontière du passage de l'enfance à l'adolescence. Nous proposons de prendre en compte la limite de 15 ans correspondant à la limite inférieure des tests psychométriques de préférences professionnelles comme notamment l'AMP¹⁸ que nous avons beaucoup utilisé. Ces tests considèrent pour la plupart qu'en dessous de 15 ans, les caractéristiques de personnalité de l'individu ne sont pas suffisamment cristallisées pour pouvoir s'adresser à la partie adulte de l'individu, celle qui souhaite agir de manière autonome.

Le Bigot, date le début de l'état « jeune » au début de la puberté qu'il qualifie de précoce : 10/11 ans pour les filles et 12/13 ans pour le garçon. (LE BIGOT, LOTT-VERNET et al. 2004) Il cite comme marqueur de l'« adultité » : la fin des études (21 ans et 6 mois) ; l'entrée sur le marché du travail (22 ans et 6 mois) ; l'abandon du domicile parental (22 ans et 11 mois) ; mariage (28 ans et 7 mois) ; naissance du premier enfant (30 ans et 4 mois).

Peretti dans son dictionnaire des ressources humaines propose 4 entrées liées au mot "jeune" :

Jeune cadre : Cadre ayant de un à cinq ans d'expérience (définition APEC). (*Cette dénomination n'est pas sans rappeler le mot junior censé qualifier le stade de développement de carrière*).

Jeune diplômé : Diplômé de l'enseignement supérieur recruté sans expérience professionnelle autre que des stages et des emplois de courte durée. (*Qualifie une personne diplômé qui n'a*

¹⁸ AMP : questionnaire informatisé de motivation à la réussite, édité et distribué par les ECPA. www.ecpa.fr

pas encore connu l'emploi, à rapprocher de primo-salarié, reflet de jeune diplômé de l'autre côté de la frontière du premier emploi).

Jeune travailleur : Travailleur de moins de dix-huit ans, pour lequel des dispositions particulières existent. *(Ici la notion de jeune sous-entend diplômé récent)*

Jeunisme : 1. Attribution aux jeunes de qualités supérieures (dynamisme, créativité...) au détriment des séniors. 2. Politique RH consistant à privilégier les plus jeunes dans les principales décisions à prendre (recrutement, mobilité interne, augmentation, promotion...). *(La notion de jeune sous-tend d'éventuelle caractéristiques particulières)* (PERETTI 2005)

Cette notion est aussi à rapprocher du concept de débutant comme le précise Lochet : « AGE - DEBUTANT : Dans la sélection à l'embauche, cette notion est une référence fréquente de l'employeur, pouvant apparaître dans les libellés d'offres d'emploi par exemple. "Etre débutant" a un sens pour l'entreprise, cette notion "pointe" la spécificité de cette main d'œuvre sur le marché du travail : la jeunesse, non pas en référence à un âge - l'âge, en tant que tel, pourrait n'avoir que peu de sens pour l'employeur - mais au fait de ne pas être expérimenté, dans les deux sens du terme, c'est à dire ne pas être doté d'expérience professionnelle, mais aussi ne pas avoir été testé, éprouvé, contrôlé en quelque sorte par un employeur et ainsi initié et reconnu comme travailleur. »(LOCHET 2003)

Le jeune est donc un individu sorti de l'enfance et ne disposant pas encore de tous les attributs du monde adulte : indépendance financière par l'insertion dans l'emploi et mise en œuvre de choix de vie autonomes (logement, couple...). Autrement dit un individu sorti de l'enfance mais encore dans la dépendance (autre que sentimentale) vis-à-vis de ses parents. Nous considérons que dans une dynamique d'étude sur l'insertion professionnelle et l'orientation, les limites de cette classe sont 15 et 25 ans.

Le primo-salarié : débutant pour la première fois

La quête du premier emploi, stable ou en tout cas suffisamment stabilisant pour permettre la socialisation est une donnée importante pour la stabilité de notre système économique et pour que les entreprises puissent disposer de ressources humaines impliquées et déterminées. Il est assez facile d'obtenir des statistiques sur le jeune diplômé, mais il est plus délicat d'observer les trajectoires d'insertion. C'est ce que fait le CEREQ depuis 1998 dans ses études générations (LAB'HO 2000). Lochet et al. en font une étude poussée et les amènent à définir ce qu'est un débutant *"Notre définition empirique du débutant est la suivante : le débutant est le primo-sortant de formation initiale. Avec cette définition, clairement opérationnelle, la "cassure" de la fin des études constitue le point zéro de l'analyse : on postule que tous les jeunes venant de sortir du système scolaire sont des débutants, y compris ceux qui ont suivi des stages en entreprise ou exercé des "petits boulots" ou des emplois ordinaires durant leur scolarité. L'inexpérience des débutants ne veut donc pas dire ici absence totale d'expérience professionnelle."* (LOCHET 2003)

Ceci nous encouragera à introduire dans de futurs travaux une variable correspondant à la perception par le jeune scolarisé de la date de fin de ses études, et donc du temps qui le sépare de la sortie du monde éducatif qui n'est pas la date d'entrée dans le monde professionnel.

Pour Prud'homme et Bournois : *« Les transformations économiques et sociales continuent à brouiller la cartographie des âges dans nos sociétés. La fragilisation de la relation à l'emploi désorganise les carrières professionnelles, l'allongement des études repousse l'entrée dans la vie active sans la garantir, l'élévation de l'espérance de vie et les progrès de la médecine rendent réelle la perspective de vivre une nouvelle vie après l'âge de la retraite. »* (PRUDHOMME et BOURNOIS 2006). Au-delà du mot décrivant la situation de l'individu, quels sont les éléments qui permettent à un groupe de gens nés dans une même période de « faire génération » et de donner à étudier des comportements cohérents ?

0.4.1 Baby-boomers, X,Y, Z...

Pour Chauvel : « pour faire une génération à partir d'un amas informe constitué de gens nés la même année (les « cohortes de naissance » dans le jargon de la démographie), il faut que la plupart de ses membres partagent des conditions culturelles et réelles spécifiques de formation » (CHAUVEL 2003) Howe et Strauss ont proposé une classification faisant apparaître 3 générations aux profils distincts marqués par des conditions particulières de vie pendant l'enfance et l'adolescence. Ils distinguent aux Etats-Unis les *boomers*, la *generation X* et les *millenials*, aussi appelés génération Y souvent dans la littérature managériale. (HOWE et STRAUSS 2000) Ils sont suivis par la génération Z, aussi appelée génération silencieuse en rappel de la génération née aux Etats-Unis entre 1925 et 1945. Elle est décrite avec les traits suivants. Ce sont des adolescents qui ont grandi dans un environnement entouré de, et utilisant des :

- interfaces internet graphiques ;
- ordinateurs portables ;
- téléphones portables ;
- des services de messagerie instantanée ;
- le haut débit ;
- les technologies sans fil ;
- les jeux vidéo comme un univers culturel à part entière.

Ces adolescents ont été exposés à de nombreuses influences high-tech et les appareils numériques à haute-vitesse leur permettent de se connecter à Internet, à leurs amis, aux autres. Cette connectivité permet aux adolescents de communiquer et de collaborer en temps réel indépendamment de leur situation géographique. Ils peuvent aussi accéder à un contenu riche et varié d'œuvres numériques aussi bien que contribuer instantanément à des sites web ou des blogs.

Ces jeunes évolueront plus qu'aucune génération précédente dans un environnement électronique et multitâche. Par exemple, ils recherchent des informations de manière simultanée :

- ils cherchent en utilisant plusieurs fenêtres de navigateurs ouvertes en même temps ;
- ils utilisent plusieurs applications en même temps sur leur ordinateur ;
- ils utilisent deux ordinateurs en même temps comme leur station de travail et leur portable.

Ce sont les élèves d'aujourd'hui. Ces caractéristiques ne sont pas obtenues de manière scientifique et le principe des caractéristiques générationnelles est parfois critiqué (PICHAULT et PLEYERS 2010) néanmoins elles nous éclairent sur des éléments de comportements pouvant être différents des générations les ayant précédés et étant aujourd'hui en situation d'être leurs enseignants, cas des boomers et de la génération X, bientôt de la Y.

Ces propos illustrent la réalité de la différence de perception ou de comportements de deux générations distinctes : *« Les jeunes que nous interviewons sont sans illusions sur ce qui les attend d'un point de vue socio-économique... Sauf exception, on ne constate cependant aucun sentiment de panique ; ça ne va pas fort, mais en même temps ça ne va pas si mal. Placés dans des situations professionnelles difficiles, les plus jeunes affichent une sérénité et une aptitude au bonheur dont ne font pas preuve leurs aînés vivant pourtant dans des situations bien plus stables et bien plus confortables. Par comparaison avec les jeunes du même âge que nous interrogeons il y a à peine dix ans, ils ont beaucoup moins d'idées préconçues sur la façon de conduire efficacement leurs vies, beaucoup moins de "grands principes" que leurs aînés. Ils croient peu, mais essaient beaucoup. »* (COFREMCA 2002)

Au sujet de la génération Y dans les premiers jours de l'emploi Séryeix précise : *« Eh bien non, les jeunes qui débarquent aujourd'hui dans le monde du travail, ce ne sont pas les adultes de maintenant en moins vieux. [...] les jeunes ne composent-ils pas une aujourd'hui une galaxie éclatée rendant toute tentative de généralisation relativement abusive ? »* (SÉRIEYX 2005) Chauvel lui aussi insiste sur le caractère « éclaté » de la génération Y : *« De fait, comparée à l'homogénéité réelle ou supposée de la génération qui eut vingt ans en 1968, l'état de fragmentation sociale et culturelle des générations de « jeunes » d'aujourd'hui — que ce soit au sens étroit de personnes de 18 à 25 ans ou au sens étendu de moins de 45 ans — laisse supposer que ces ensembles démographiques forment avant tout des cohortes sans contenu collectif tangible, au contraire des générations qui les avaient précédés [...] Dès lors, d'un point de vue culturaliste, il serait plus que douteux que les jeunes d'aujourd'hui forment*

une génération, sinon en creux, par défaut. » (CHAUVEL 2003) Peut-être sera-t-il possible d'écrire la même chose au sujet de la génération Z quand elle sera suffisamment âgée pour être étudiée dans sa relation au monde du travail ?

« En définitive, le destin vers l'âge de 30 ans est déterminant pour la proportion ultérieure, tout au long du cycle de vie, de cadres et de professions intermédiaires dans une cohorte donnée : un début de carrière plus favorable ou plus difficile laisse en effet des traces durables. Autrement dit, le destin d'une cohorte se fixe relativement tôt dans l'existence professionnelle. » (CHAUVEL 1998)

Que l'on parle de génération ou de cohorte, il semble que des faits culturels, de ruptures technologiques, des pratiques émergentes ou des modifications de contexte géopolitique façonnent des grandes lignes de comportements.

Malgré ces critiques et sans présager de l'exactitude des caractéristiques généralement admises pour chacune des générations, nous concluons que les difficultés trans-générationnelles dans l'entreprise mises en avant notamment par Peretti se retrouvent avec une génération de décalage d'avance dans le système éducatif et posent là aussi des problèmes relationnels et de fonctionnement. (PERETTI 2006) Il nous semble nécessaire d'intégrer cette difficulté supplémentaire dans le fonctionnement du processus éducatif, comme un déterminant majeur de dysfonctionnements entre les parties prenantes, indépendamment des objectifs éducatifs eux-mêmes.

0.4.2 Le thème de la désinstitutionnalisation

Dubet et Martucelli ont identifié un processus de désinstitutionnalisation qui selon eux touchent tous les pans de la socialisation dans les sociétés postmodernes et plus particulièrement les institutions vouées à la transmission, les écoles et les lycées. (DUBET et MARTUCELLI 1998) Au-delà d'une crise des institutions, spécifiques aux institutions, ces auteurs identifient un renouvellement général de façon de concevoir la socialisation, laissant notamment une plus grande place aux processus de subjectivation. On assisterait à une

psychologisation de la vie sociale¹⁹. « *Pour le dire de manière plus abstraite, la désinstitutionnalisation engendre la séparation de deux processus que la sociologie classique confondait : la socialisation et la subjectivation* » pp. 147.

Pour eux, la désinstitutionnalisation touche en premier lieu l'école, la famille et l'Eglise. En ce qui concerne l'école, ce processus serait inhérent aux difficultés rencontrées par les individus à la sortie, par le décalage entre institution et société et la psychologisation des rapports entre l'institution et l'élève, l'enseignant et l'élève (à ce sujet, nos entretiens avec élèves, enseignants et surtout CPE²⁰ sont très parlants et seront présentés dans le détail dans la deuxième partie de ces travaux). Le maître n'est plus tant un hussard de la république qu'un adulte aidant, accompagnant le développement de l'enfant, voulant refermer les plaies qu'une première scolarité et qu'un premier déclassement (l'orientation dans les filières professionnelles) auront provoqués. Il faut motiver les élèves, faire qu'ils aient envie de rester, se rendre agréable, distrayant. Ceci a pour effet de dissiper le lien symbolique entre l'enseignant et l'établissement, que l'on voit renaître d'une manière profondément renouvelée dans le rôle de CPE.

Enfin, l'analyse de la désinstitutionnalisation de l'Eglise présente une spécificité car pour les auteurs, et à l'inverse de l'école et de la famille, son déclin est identifiable à un « retrait de [la vie sociale] comme organisation », à un déclin institutionnel correspondant à « un affaiblissement de son organisation et de son emprise » (pp.164). On assisterait ainsi dans des sociétés de plus en plus sécularisées, que ce soit dans le cas de fidèles prenant une certaine distance par rapport aux dogmes, ou dans le cas du fondamentalisme religieux, à une démarche relevant du choix personnel réalisé « contre l'institution, ou plutôt, sur les ruines d'un processus institutionnel qui s'est défait et dans lequel la tension entre les principes généraux et la foi individuelle apparaît insurmontable » (pp.166). De fait « la production des normes est passée du côté de la subjectivité et de l'expérience des individus » (pp.169), les individus sont confrontés à la nécessité d'inventer sa relation à l'institution, et réciproquement les institutions doivent s'arranger à une nouvelle nécessité d'adaptation à des individus qu'il

¹⁹ Dubet et Martucelli fondent leur réflexion sur une variation concomitante de la société et de la façon dont les sciences sociales l'étudient. Nous ne pouvons donc faire l'économie de cet examen. Or, nous nous trouvons forcés d'admettre que pour provoquer une réflexion sur le but, sur la qualité, sur le processus, nous avons du avoir recours à une adaptation du Contrat Psychologique, répondant à la fois aux déterminations de notre paradigme scientifique et aux caractéristiques du milieu.

²⁰ CPE : Conseiller Principal d'Education. Personnel éducatif, dans le second degré, en collège ou en lycée, qui est chargé du bon déroulement de la vie scolaire et contribue à placer les élèves dans les meilleures conditions d'apprentissage

faut séduire, ou pour le moins vis-à-vis desquels les institutions doivent recréer les conditions de leur légitimité. Cette dernière ne va pas de soi. C'est dans ce contexte que des établissements ont cherché à assoir leur légitimité sur la certification ISO 9000, c'est-à-dire sur un standard exogène, sur un principe d'hétéronomie.

Conclusion des prolégomènes :

Au cœur de ce qui fait notre Société, l'Ecole développe des processus d'apprentissage, de socialisation, de formation, de transmission.

Une institution a pour vocation d'être un point de stabilité et pour autant elle est structurée pour s'adapter au contexte afin de remplir son rôle au mieux.

Les processus éducatifs se doivent donc de servir la vocation du service public (ou privé) qui les a engendrés, et doivent pouvoir s'adapter aux changements économiques et sociaux qui déterminent aussi bien les caractéristiques des élèves en entrée et leur accueil en sortie.

Ces éléments de contexte ont beaucoup évolués ces 50 dernières années et les capacités d'adaptation du système éducatif semblent dépassées. Doit-on alors remettre en question la vocation ? Va-t-on vers une désinstitutionnalisation de l'Ecole au profit d'une vocation opportuniste ? Quelle est la place de la vocation dans un modèle processus ?



1 ISO 9000 ET PROCESSUS EDUCATIFS : THEORIES ET CONCEPTS

Après avoir décrit la norme ISO 9000:2005 et ses principes, nous décrirons le champ organisationnel ainsi que la démarcation possible entre organisation et institution. Afin de comprendre la psycho dynamique entre l'individu élève d'un établissement éducatif et l'institution dans laquelle il évolue, nous verrons quel type d'outil mobiliser afin de mesurer les déterminants de cette relation pour mieux la comprendre.

Nous étudierons en détail la notion de processus éducatif.

Pour conclure cette partie, nous prendrons des positions épistémologiques afin de cadrer notre recherche, nos méthodes et la valeur attendue de nos résultats. Nous formulerons des hypothèses qui seront soumises au terrain dans la deuxième partie.

Pour rappel, nos travaux ne concernent pas la description de la mise en œuvre de la norme ISO dans un établissement en proposant une analyse des difficultés, mais bien une confrontation des principes de l'ISO 9000 à la réalité du terrain pour comprendre et décrire les limites de sa compatibilité avec des processus éducatifs.

Afin de comprendre comment peut-on définir la non-qualité, qui pourrait s'appeler « décrochage » dans le système scolaire, nous verrons en quoi le *contrat psychologique* peut donner des opportunités de modélisation des dysfonctionnements des processus éducatifs.

1.1 L'ISO 9000, PRINCIPES ET ENJEUX DE SA MISE EN PLACE DANS UN CONTEXTE EDUCATIF

1.1.1 Histoire de l'application de l'ISO 9000 à des établissements d'enseignement

La certification est le moyen d'attester, par l'intermédiaire d'un tiers certificateur, de l'aptitude d'un organisme à fournir un service, un produit ou un système conformes aux exigences des clients et aux exigences réglementaires. L'ISO/CEI donne la définition suivante :

Procédure par laquelle une tierce partie donne une assurance écrite qu'un produit, un processus ou un service est conforme aux exigences spécifiées dans un référentiel.

La famille des normes ISO 9000 correspond à un ensemble de référentiels de bonnes pratiques de management en matière de qualité, portés par l'organisme international de standardisation (ISO, International Organisation for Standardization).

« C'est seulement depuis le début des années 90 que les premières institutions éducatives et de formation ont obtenu la certification ISO 9000, certaines pour seulement une partie de leurs activités. Leur nombre augmente, doucement mais sûrement, particulièrement en formation continue et professionnelle [...] Le rythme de ce développement n'est pas différent des tendances dans d'autres secteurs des services (et du secteur public en général) qui n'ont pas été si prompts que les secteurs manufacturiers à prendre le train de l'ISO 9000. » (VAN DEN BERGHE 1997)

Les propos de Van Den Berghe n'ont pas été démentis par les faits. En Europe (EQUIPO DECANAL DE LA FACULTAD DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE 2004), et en France tout du moins, le développement des procédures de certification ISO se sont développés selon ce rythme : de nombreux GRETA ont été certifiés ISO, des établissements privés de la crèche à l'école d'ingénieur, des départements universitaires ont engagé cette démarche, de même que de très nombreux instituts de formation privés. Elle est perçue comme couteuse et chronophage mais permettant un gain d'image. Les établissements d'enseignement secondaire public n'ayant pas besoin d'augmenter leur goodwill, la demande n'étant jamais ou presque jamais une question d'attraction mais plutôt une question de démographie, on peut comprendre qu'ils aient été si peu nombreux à s'engager dans la démarche ISO. A titre d'exemple d'établissement d'enseignement récemment certifié ISO 9001, on pourra citer :

- IUT 1 de l'université Joseph Fournier à Grenoble.
- Le Laboratoire de Technologie Pharmaceutique et Industriel de Bordeaux (LTPIB)
- Le Département de Mécanique Appliquée de FEMTO-ST de l'Université de Franche Comté, avec un service qualité interne dédié à la certification ISO.
- Lycée Professionnel Maritime du GUILVINEC.
- Lycée général et technologique Van Dongen - GRETA TERTIAIRE NORD 77

- Lycée professionnel Dillon, en Martinique.
- Les crèches municipales de Monaco.
- Grenoble INP - PAGORA Ecole d'ingénieurs
- Wall Street Institute International
- CIEP (Centre international d'études pédagogiques, Sorbonne)
- EISTI, école internationale des sciences du traitement de l'information
- Formation continue de l'ESIGELEC
- L'institut de formations Ecole Chez Soi.
- Le service de formation continue de l'université de Strasbourg
- Crèche la Maisonnette.
- Les formations et les services certifiés de l'Université du Sud Toulon Var

Composante / Services	Certification	Domaine de certification
Formation Continue	ISO 9001 version 2000 des pratiques administratives	Accueil et information du candidat, pré-inscription, inscription, gestion administrative du cursus, gestion administrative des stages et des examens, conception et réalisation des diplômes.
Faculté des Sciences Economiques et de Gestion	ISO 9001 de l'encadrement des formations professionnalisées	Accueil et information, inscription, conception des programmes, gestion des cursus, des examens dans le cadre des formations professionnalisées (1er, 2ème et 3ème cycle).
IUT - Département Génie Industriel et Maintenance	ISO 9000 V2000 de la formation par apprentissage	

IUT - Département Génie Electrique et d'Informatique Industrielle Option Automatismes et Systèmes	ISO 9000 V2000 de la formation par apprentissage	Relations avec le CFA Partenariat avec les entreprises Information et écoute des étudiants Gestion de la formation dans le cadre du PPN et de la législation du travail
ISITV - Service Ingénierie des Matériaux	ISO 9001, version 2000	Prestations d'analyses et d'essais des matériaux ; Conception et réalisation de formations continues

Tableau 11 : Démarches ISO 9000 dans des établissements d'enseignement

1.1.2 Les normes, la norme ISO 9000, enjeux

Les normes de la famille ISO 9000 représentent un consensus international sur les bonnes pratiques du management de la qualité. La famille se compose des normes et lignes directrices relatives aux systèmes de management de la qualité et des normes de soutien associées.²¹ Elles ont été créées pour aider les organismes, de tous types et de toutes tailles, à mettre en œuvre et à appliquer des systèmes de management de la qualité efficaces. (ISO 2005)

Norme / document	Titre	Edition
ISO 9000:2005	Systèmes de management de la qualité - Principes essentiels et vocabulaire	Troisième
ISO 9001:2008	Systèmes de management de la qualité - Exigences	Quatrième
ISO 9004:2000	Systèmes de management de la qualité - Lignes directrices pour l'amélioration des performances	Deuxième

Tableau 12 : Normes de la famille ISO 9000

La normalisation

L'ISO définit la norme comme « document, établi par consensus et approuvé par un organisme reconnu, qui fournit, pour des usages communs et répétés, des règles, des lignes directrices ou des caractéristiques, pour des activités ou leurs résultats, garantissant un niveau d'ordre optimal dans un contexte donné » et ajoute « il convient que les normes soient fondées sur les acquis conjugués de la science, de la technique et de l'expérience et visent à l'avantage optimal de la communauté ». (ISO 2001)

Le décret du 26 janvier 1984 fixant le statut de la normalisation (JORF, 1999) précise que « la normalisation a pour objet de fournir des documents de référence comportant des solutions à des problèmes techniques et commerciaux concernant les produits, biens et services qui se posent de façon répétée dans des relations entre partenaires économiques, scientifiques, techniques et sociaux ». Dans un texte plus récent, la tutelle de la normalisation en France définit celle-ci comme « l'ensemble des techniques qui ont pour objet de définir les produits d'une part, comme l'ensemble des méthodes de fabrication, d'analyse ou d'essai de ces mêmes produits, d'autre part » (SEI, 1999).

Les organes de normalisation compétents élaborent des spécifications techniques dont les professionnels ont besoin pour produire et mettre sur le marché des produits conformes aux exigences fixées par les directives. (LORVELLEC et ROMI 1993)

Pour Giard, les justifications de la normalisation sont multiples. L'ISO avance quatre familles d'arguments qui semblent bien résumer l'opinion des promoteurs de la normalisation :

- contribuer à rehausser les niveaux de qualité, de sécurité, de fiabilité, d'efficacité et d'interchangeabilité et procurer ces prestations à un coût économique,
- contribuer à un développement, une production et une livraison des produits et services plus efficaces, plus sûrs et plus propres,
- rendre les échanges commerciaux entre les pays plus aisés et plus équitables,
- protéger les consommateurs et plus généralement les utilisateurs des produits et des services et leur simplifier la vie. (GIARD 2003)

²¹ www.iso.org le 9 février 2012

La norme ISO 9000

Les normes de la famille ISO 9000 concernent les systèmes de management de la qualité, explicitons ces différentes notions. Originellement écrites en 1987, elles ont été révisées en 1994 et à nouveau en 2000.

Pour le Littré, "un système est une doctrine à l'aide de laquelle on dispose et coordonne toutes les notions particulières" ou "un ensemble de choses qui se tiennent" ou encore "Plan qu'on se fait, moyens qu'on se propose pour réussir en quelque chose". Derrière ces sens se dégage l'idée d'une logique supérieure réglant l'organisation des différents éléments concernés.

Management vient de *ménagement*, utilisée en France jusqu'au XVIIIème siècle, voulant dire : « Être responsable de quelques chose dont on n'est pas propriétaire » Cela pourrait aussi venir de *mannagiare*, tenir à sa main, faire tourner en manège, ou encore, en anglais, le *management* comme la prise en charge des affaires domestiques. Management ne pourrait pas se remplacer par le seul terme gestion, ce dernier portant en lui l'idée d'administration, d'une sorte de passivité. La notion de responsabilité sans propriété implique, elle, une prise de décision, une volonté d'agir. Les mots gestion et management sont assez proches et se retrouvent souvent synonymes.

La qualité ne porte pas en elle la notion de niveau. C'est avant tout "ce qui fait qu'une chose est telle" : une explicitation des caractéristiques d'un produit ou d'un service. "La qualité n'est pas la performance maximale, mais le respect de la performance spécifiée".(CRUCHANT 1993) On définit d'abord des qualités pour ensuite les évaluer, par rapport à un standard. On parle alors de bonne ou de mauvaise qualité. Selon l'ISO 8402, la qualité est " l'ensemble des caractéristiques d'une entité qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés et implicites".

Nous proposons donc cette définition : les normes ISO 9000 constituent un ensemble cohérent de règles, de documents et de pratiques permettant de gérer de manière consciente et proactive les caractéristiques des produits et services afin de satisfaire les besoins de leurs bénéficiaires.

Déploiement dans les organisations

Créée au départ pour rendre compte et optimiser la qualité de production industrielle, l'ISO 9000 a rapidement été adaptée aux services. Aujourd'hui, sa déclinaison aux processus éducatifs est à l'ordre du jour comme en témoignent des documents de plus en plus nombreux. (VAN DEN BERGHE 1997; EQUIPO DECANAL DE LA FACULTAD DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE 2004; VINOKUR 2006) Néanmoins, sa mise en place ne semble pas si aisée. Deux types de problèmes se posent : un historique lié à cette norme qui rend les parties prenantes rétives à sa mise en place ainsi qu'une inadaptation de la norme aux processus éducatifs.

« L'approche méthodologique de la qualité a été « empoisonnée » en France, durant des années par la traduction de quality control en « contrôle de la qualité ». Or, control, en anglais, a le sens actif de pilotage, de maîtrise, alors qu'en français, contrôle a le plus souvent -c'était le cas dans l'industrie- le sens de vérification (il a plus rarement le sens de control, comme dans le contrôle aérien, où les contrôleurs prescrivent des trajectoires aux avions). Non seulement la qualité n'a pas progressé le jour où des "services de contrôles" sont devenus des "services de contrôle de la qualité", par un simple changement d'étiquette, mais la compréhension de la véritable signification de la maîtrise de la qualité en a été retardée chez de nombreux responsables ». (CRUCHANT 1993)

D'autre part, ces normes reflètent un compromis daté se traduisant par une certaine répartition des risques techniques et économiques entre les parties qui échangent un produit ou une prestation, dans un contexte où ces échanges peuvent avoir une influence sur d'autres acteurs présents et à venir (GIARD 2003) parce que la concertation préalable donne de plus grandes chances aux textes d'être appliqués.

Enfin au-delà des difficultés d'acceptation de la norme elle-même, de nombreuses organisations finalement souffrent de l'« écrasante norme ISO » produite par le développement de politique qualité et de normes, l'uniformisation des pratiques et des produits. (PESQUEUX 2008) Pour tenter prévenir ce risque, l'ISO 9000 a évolué vers l'approche processus.

1.1.3 La norme ISO 9000 et l'approche processus.

Dans sa version 9000:2005, l'ISO place la notion de processus en position centrale, notamment comme sujet d'analyse et d'étude pour faire progresser la qualité.

« L'approche processus et la satisfaction client sont des concepts qui inversent la tendance, et qui, plutôt que d'inciter les entreprises à adapter le système de management à une norme, permettent aux normes de s'adapter à tout type d'organisation. » (MOUGIN 2001)

Cette notion d'adaptation de la norme aux contraintes de l'organisation passe aussi par l'adaptation au contexte dans lequel les entreprises évoluent aujourd'hui.

« Depuis les premières démarches centrées sur l'optimisation et la maîtrise des processus de fabrication, beaucoup de choses ont changé :

- Le niveau de l'offre est maintenant largement supérieur à celui de la demande dans la plupart des secteurs d'activité. La concurrence féroce est devenue mondiale ;*
- Les progrès effectués sur la qualité de fabrication des produits par la plupart des entreprises rendent ce critère de moins en moins différenciant aux yeux du client ;*
- Les attentes des clients se concentrent sur la qualité du service ou de l'accueil, la nouveauté, le prix, le design, l'image de marque, la réactivité du service après-vente ou encore la disponibilité instantanée du produit ;*
- L'horizon stratégique permettant de définir une vision d'entreprise se raccourcit inexorablement sous les feux croisés des actionnaires et des clients zappeurs ;*
- Les changements imposés par le marché imposent aux entreprises de reconfigurer leur organisation et leurs activités en permanence pour répondre aux évolutions du marché ou de la bourse. p.8 » (MONGILLON et VERDOUX 2008)*

Passons en revue les éléments constitutifs de l'ISO 9000:2005 : principes, méthodes et vocabulaire.

1.1.3.1 Des principes

« Vous aurez tout à gagner à utiliser l'ensemble des normes ISO 9000 d'une manière intégrée. » (ISO 2009) Tout à gagner... adopter les principes directeurs et le vocabulaire proposé comme un système prêt à l'emploi et prêt à l'adaptation. Mais qui s'adapte ? La norme ou l'organisation ? Passons en revue les idées majeures qu'il faut accepter et transcrire pour être en ligne avec ce qui permettra la certification ISO 9000.

L'ISO présente les principes de la norme 9000 comme suit : « Diriger et faire fonctionner un organisme avec succès nécessite de l'orienter et de le contrôler méthodiquement et en transparence. Le succès peut résulter de la mise en œuvre et de l'entretien d'un système de management conçu pour une amélioration continue des performances tout en répondant aux besoins de toutes les parties intéressées. Le management d'un organisme inclut le management de la qualité parmi d'autres disciplines de management. »

L'utilisation des mots diriger, orienter, contrôler suppose que la mise en œuvre de la norme passe par une partie prenante de l'organisation en capacité d'arbitrer objectifs et ressources et donc qui dispose d'une autonomie sur sa stratégie. Voici les principes tels qu'ils figurent dans l'ISO 9000:2005 et l'ISO 9004:2000 à appliquer afin d'améliorer les performances de l'organisme. Huit principes de management de la qualité ont été identifiés, qui peuvent être utilisés par la direction pour mener l'organisme vers de meilleures performances.

a) Orientation client

Les organismes dépendent de leurs clients, il convient donc qu'ils en comprennent les besoins présents et futurs, qu'ils satisfassent leurs exigences et qu'ils s'efforcent d'aller au-devant de leurs attentes.

b) Leadership

Les dirigeants établissent la finalité et les orientations de l'organisme. Il convient qu'ils créent et maintiennent un environnement interne dans lequel les personnes peuvent pleinement s'impliquer dans la réalisation des objectifs de l'organisme.

c) Implication du personnel

Les personnes à tous les niveaux sont l'essence même d'un organisme et une totale implication de leur part permet d'utiliser leurs aptitudes au profit de l'organisme.

d) Approche processus

Un résultat escompté est atteint de façon plus efficiente lorsque les ressources et activités afférentes sont gérées comme un processus.

e) Management par approche système

Identifier, comprendre et gérer des processus corrélés comme un système contribue à l'efficacité et à l'efficience de l'organisme à atteindre ses objectifs.

f) Amélioration continue

Il convient que l'amélioration continue de la performance globale d'un organisme soit un objectif permanent de l'organisme.

g) Approche factuelle pour la prise de décision

Les décisions efficaces se fondent sur l'analyse de données et d'informations.

h) Relations mutuellement bénéfiques avec les fournisseurs

Un organisme et ses fournisseurs sont interdépendants et des relations mutuellement bénéfiques augmentent les capacités des deux organismes à créer de la valeur. Quelles sont les lignes de forces qui se dégagent de ces huit principes : la satisfaction du client comme but ; l'amélioration continue comme moyen ; une réelle liberté d'action stratégique pour l'organisme concerné.

Le client au centre : fournir régulièrement un produit conforme aux exigences des clients (ISO 2009)

« Les processus de réalisation sont les activités qu'une entreprise doit mettre en œuvre pour transformer la demande de ses clients en produits ou en prestations qui satisfont cette demande. La satisfaction du client est la raison d'être l'entreprise. » (BRANDENBURG.H 2003)

Parler de « raison d'être » peut être lu dans deux sens, origine ou énergie de maintien. C'est bien la limite des paradigmes ISO 9000, leur vocabulaire très managérial qui, s'il n'est pas interprété en incluant ses éléments de culture de la norme, peut être mal compris. Un entrepreneur innovateur pourrait se braquer en lisant que la raison d'être de son entreprise n'est pas le développement de son brevet mis au point après tant de recherches délicates. Les marques de luxe, dites souveraines n'ont pas pour raison d'être initiale la seule satisfaction de leurs clients, mais aussi de savoir imposer un style, un univers. Evidemment, une entreprise ne survit sans satisfaction de ses clients, mais là encore il existe des contre exemples, où des monopoles ou des stratégies de pénurie permettent de placer le client en deuxième plan, sans forcément ne pas le satisfaire.

Cette notion de souveraineté de la marque est à mettre en parallèle avec la souveraineté de l'enseignant dans sa classe comme le souligne Pochard « *dans sa classe, le maître s'y veut « souverain », selon une expression souvent entendue. Il organise son face-à-face avec ses élèves comme il l'entend et n'a de comptes à rendre qu'à l'inspecteur.* » (POCHARD 2008) ou « *chacun chez soi et maître dans sa classe.* »

Placer l'élève au centre dans un contexte où les chefs d'ateliers sont tout-puissants nous interpelle sur ce qu'il faut retenir comme instance de l'élève quand nous le décrivons comme client. L'élève au centre, d'accord, mais quelle partie de l'individu ? Nous y reviendrons.

L'amélioration continue des processus comme moyen de créer de la performance

« *Si le management des processus ne permet pas d'améliorer vos résultats opérationnels, il n'a aucune utilité [...] Consacrer du temps à l'amélioration des processus, c'est agir sur le profit, les parts de marché et la satisfaction clients* ». (MONGILLON 2003)

Pour l'ISO, toute activité ou ensemble d'activités qui utilise des ressources pour convertir des éléments d'entrée en éléments de sortie peut être considérée comme un processus.

L'approche processus est avant tout un effort de rationalisation par le découpage d'un problème complexe en problèmes plus petits et plus accessibles : « *Le second, de diviser*

chacune des difficultés que j'examinerais, en autant de parcelles qu'il se pourrait, et qu'il serait requis pour les mieux résoudre. » (DESCARTES 1637)

Cet encouragement à l'analyse du fonctionnement de la création de valeur dans toutes ses phases est louable mais se heurte à la difficulté de la rationalisation de la complexité quand les systèmes ne sont plus linéaires mais systémiques. L'approche processus peut s'apparenter à la résolution d'un système d'équations à plusieurs inconnues. Si l'on dispose de moins d'équations que d'inconnues, la solution ne peut être trouvée et il faut alors fixer des paramètres ou disposer de solutions ou de scénarios (faisceaux de solutions) plausibles. Les choix à faire dans la mise en œuvre du découpage en sous-processus nécessite des arbitrages délicats que seule la direction générale peut mettre en perspective afin de trancher, au moins pour que l'arborescence des processus et les données fixées soient en ligne avec la stratégie.

Cette rationalisation de processus complexes montre l'importance de l'autonomie de l'organe de direction pour lui permettre de faire des choix.

Une liberté d'action stratégique

La norme ISO 9000 pose comme préalable que la structure étudiée ait une réelle liberté stratégique et opérationnelle. Cette liberté permet alors un pilotage dans les différentes dimensions de l'environnement (incertitude, complexité, dynamisme, turbulence) et dans différents types de stratégies (entrepreneuriale, de positionnement, de flexibilité, relationnelle). Il est à souligner l'importance de la marge de manœuvre dont dispose l'organisation dans le choix de ses stratégies en regard de l'intensité de l'environnement. (GUEGUEN 2001)

Dans le domaine éducatif, notons que la Commissions du Titre de l'Ingénieur encourage dans son guide d'auto-évaluation (CTI 2006a) la validation des points suivants :

- l'école s'organise librement ;
- l'école décide de sa pédagogie ;
- l'école dispose d'un budget propre ;
- l'école est dotée d'un gouvernement fort, incarné par un directeur aux pouvoirs clairs et étendus, responsable devant l'organe d'administration.

Ces différents points interrogent sur la réalité de l'autonomie stratégique. Mais qu'est-ce que la stratégie ? Pour Drucker, la stratégie est l'analyse de la situation actuelle et de son changement si nécessaire. Cela inclut l'inventaire de ce que sont les ressources et de ce qu'elles devraient être. Nous retenons la question des ressources comme un enjeu majeur de la réalité de la mise en œuvre d'un SMQ²² performant.

Quelques exemples de définition du concept de stratégie
<ul style="list-style-type: none"> • La stratégie est l'ensemble des actions décidées par une entreprise en fonction d'une situation particulière (Von Neumann et Morgenstern). • La stratégie est l'analyse de la situation actuelle et son changement si nécessaire. Cela inclut l'inventaire de ce que sont les ressources et de ce qu'elles devraient être (Drucker). • La stratégie est la détermination des buts à long terme de l'entreprise et le choix des actions et de l'allocation de ressources nécessaires à leur atteinte (Chandler). • La stratégie est une règle pour prendre les décisions, déterminée par l'étendue produit/marché, le vecteur de croissance, l'avantage concurrentiel et la synergie (Ansoff). • La stratégie est l'ensemble des desseins, des buts et des objectifs d'une organisation, ainsi que les principales politiques et les plans pour atteindre ces buts, établis de façon à définir ce qu'est le domaine d'activité de l'entreprise ou ce qu'il devrait être et le type d'entreprise qu'elle est ou qu'elle devrait être (Learned, Christensen, Andrews et Guth). • La stratégie donne à la fois direction et cohésion à l'entreprise et est composée de plusieurs étapes : établissement du profil stratégique, prévision stratégique, audit des ressources, exploration des alternatives stratégiques, test de cohérence, et finalement choix stratégique (Uyterhoeven, Ackerman et Rosenblum). • Les stratégies sont les principales actions ou ensemble d'actions pour atteindre les objectifs de l'entreprise (Paines et Naumes). • La stratégie est l'art de tirer pour faire croire à l'ennemi que l'on a encore des cartouches (Jean-Charles).

(DESREUMAUX, LECOCQ et al. 2009)

Tableau 13 : Quelques exemples de définition du concept de stratégie

²² SMQ : Système de Management de la Qualité

A l'heure de la réforme permettant plus d'autonomie pour les universités, il sera important d'analyser tout particulièrement l'indépendance décisionnelle des établissements qui constitueront le terrain de cette étude.

1.1.3.2 Une méthode

Système d'action intégré, l'ISO 9000 propose une démarche, une méthode (à rapprocher de la même notion de démarche pour les compétences proposée par la CTI). Elle préconise donc qu'une démarche permettant de développer et de mettre en œuvre un système de management de la qualité comporte plusieurs étapes, telles que :

- a) détermination des besoins et attentes des clients et des autres parties intéressées;
- b) établissement de la politique qualité et des objectifs qualité de l'organisme;
- c) détermination des processus et responsabilités nécessaires pour atteindre les objectifs qualité;
- d) détermination et fourniture des ressources nécessaires pour atteindre les objectifs qualité;
- e) définition des méthodes permettant de mesurer l'efficacité et l'efficience de chaque processus;
- f) mise en œuvre de ces méthodes pour mesurer l'efficacité et l'efficience de chaque processus;
- g) détermination des moyens permettant d'empêcher les non-conformités et d'en éliminer les causes;
- h) établissement et application d'un processus d'amélioration continue du système de management de la qualité.

Et la norme d'insister : *« Un organisme qui adopte l'approche ci-dessus crée la confiance dans la capacité de ses processus et la qualité de ses produits, tout en se dotant d'une base pour l'amélioration continue. Cela peut mener à une plus grande satisfaction des clients et des autres parties intéressées ainsi qu'au succès de l'organisme. »*

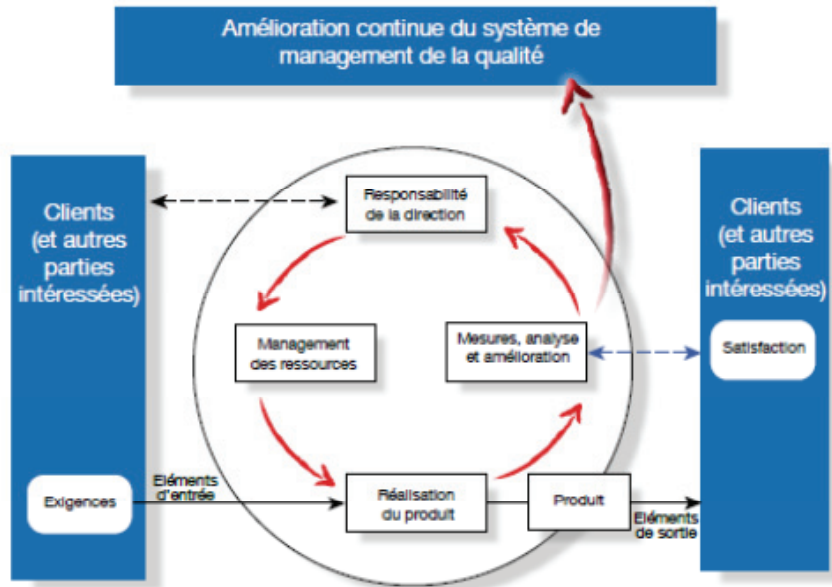


Figure 2 : Principe du management de la qualité dans l'ISO 9000 :2005 – Source ISO

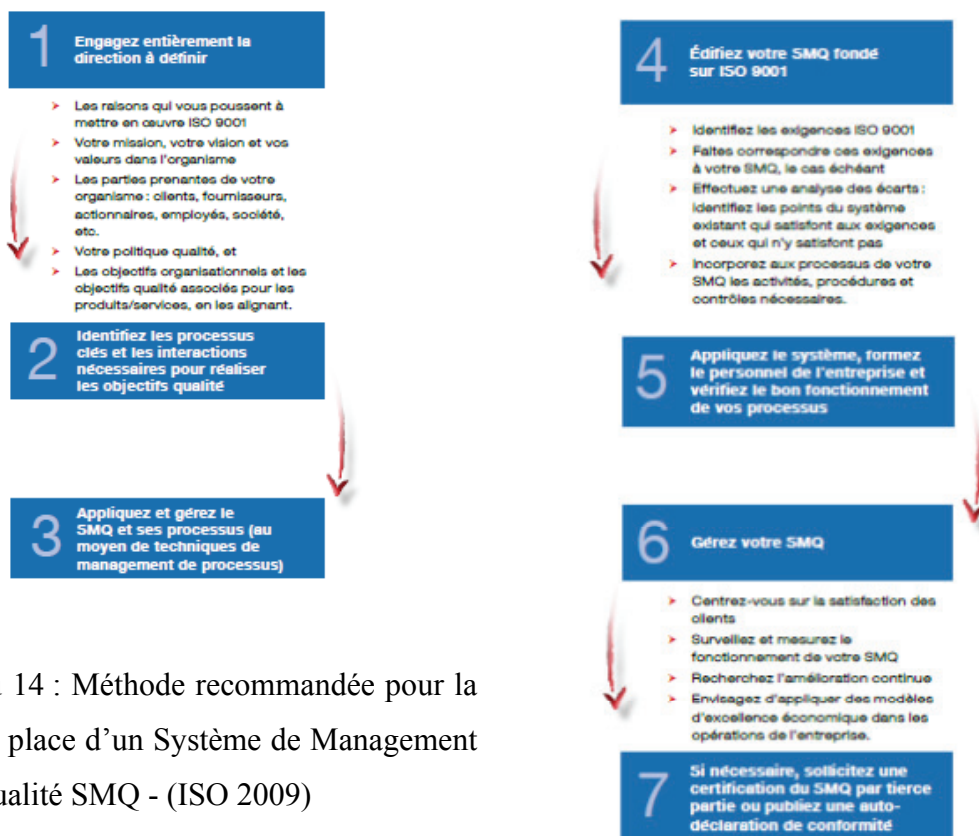


Tableau 14 : Méthode recommandée pour la mise en place d'un Système de Management de la Qualité SMQ - (ISO 2009)

Ce système intégré est conçu pour son utilisation, en posant un certain nombre de questions, fixant ainsi les étapes aussi bien de la réflexion que de la mise en œuvre. Toutefois, comme nous l'avons vu, les principes de base liés notamment à la place du client et à l'autonomie décisionnelle et stratégique ne sont pas des principes toujours applicables dans l'état, notamment dans le milieu institutionnel, le service public, où la notion de client est plus complexe à délimiter. On parle d'ailleurs plus facilement de bénéficiaire.

1.1.3.3 Un vocabulaire

Pour faciliter le travail d'adaptation ou de déclinaison et fixer les notions, l'ISO propose aussi un vocabulaire complet. 85 termes sont explicités. Nous en présentons les entrées ci-dessous.

Termes relatifs à la qualité

Qualité ; exigence ; classe ; satisfaction du client ; capacité ; compétence.

Termes relatifs au management

Système ; système de management ; système de management de la qualité ; politique qualité ; objectif qualité ; management ; direction management de la qualité ; planification de la qualité ; maîtrise de la qualité ; assurance de la qualité ; amélioration de la qualité ; amélioration continue ; efficacité ; efficience.

Termes relatifs à l'organisme

Organisme ; organisation ; infrastructure ; environnement de travail ; client ; fournisseur ; partie intéressée ; contrat.

Termes relatifs aux processus et aux produits

Processus ; produit ; projet ; conception et développement ; procédure.

Termes relatifs aux caractéristiques

Caractéristique ; caractéristique qualité ; sûreté de fonctionnement ; traçabilité.

Termes relatifs à la conformité

Conformité ; non-conformité ; défaut ; action préventive ; action préventive ; action corrective ; correction ; reprise ; reclassement ; réparation ; rebut ; dérogation (après production) ; dérogation (avant production) ; libération.

Termes relatifs à la documentation

Information ; document ; spécification ; manuel qualité ; plan qualité ; enregistrement.

Termes relatifs à l'examen

Preuve tangible ; contrôle ; essai ; vérification ; validation ; processus de qualification ; revue.

Termes relatifs à l'audit

Audit ; programme d'audit ; critères d'audit ; preuves d'audit ; constatations d'audit ; conclusions d'audit ; client de l'audit ; audité ; auditeur ; équipe d'audit ; expert technique ; plan d'audit ; champ de l'audit ; compétence.

Termes relatifs au management de la qualité pour les processus de mesure

Système de management de la mesure ; processus de mesure ; confirmation métrologique ; équipement de mesure ; caractéristique métrologique ; fonction métrologique.

Chaque entrée et particulièrement détaillée et fait référence aux autres entrées disponibles si nécessaire.

Exemple de définition telle que présentée dans la norme ISO 9000

3.1.1

Qualité

Aptitude d'un ensemble de **caractéristiques** (3.5.1) intrinsèques à satisfaire des **exigences** (3.1.2)

NOTE 1 Le terme «qualité» peut être utilisé avec des qualificatifs tels que médiocre, bon ou excellent.

NOTE 2 «Intrinsèque», par opposition à «attribué», signifie présent dans quelque chose, notamment en tant que caractéristique permanente.

La norme ISO 9000 propose en annexe un descriptif complet de la méthode de création de ce vocabulaire.

En introduction de cette annexe, on lit : « *L'application universelle des normes de la famille ISO 9000 nécessite l'utilisation :*

— *de descriptions techniques mais qui n'emploient pas de jargon technique, et*

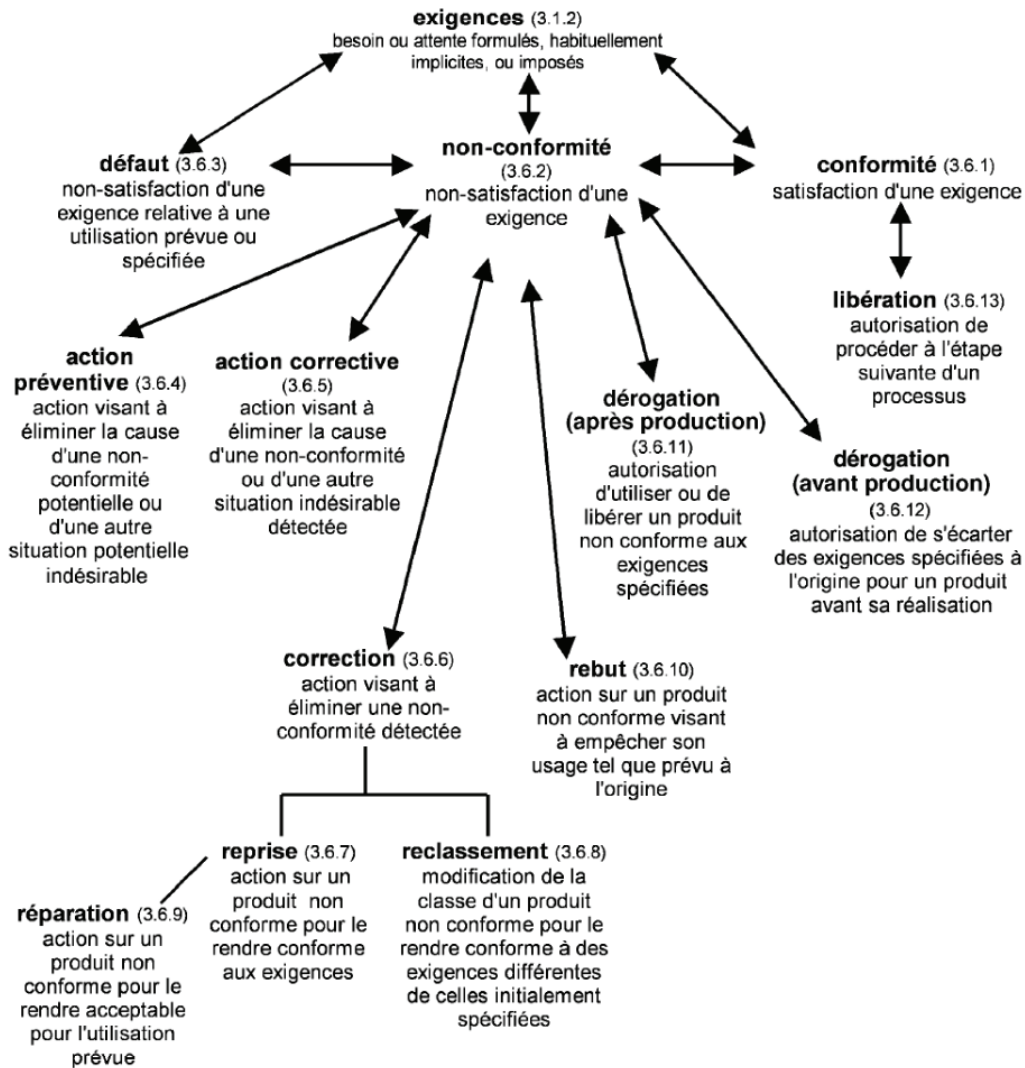
— *d'un vocabulaire cohérent et harmonisé, aisément compréhensible par tous les utilisateurs potentiels des normes de systèmes de management de la qualité.*

Les concepts ne sont pas indépendants les uns des autres. L'analyse des relations entre les concepts dans le domaine des systèmes de management de la qualité et leur disposition en systèmes de concepts conditionnent la cohérence du vocabulaire. »

L'ISO construit ce lexique en s'appuyant sur la notion de concept « *il constitue l'unité de transfert entre les langues. Dans chaque langue, il est fait le choix du terme le plus approprié pour représenter le concept dans cette langue, ce qui signifie une approche non littérale de la traduction.*

Une définition s'élabore par la description des seules caractéristiques essentielles à l'identification du concept. » L'ISO précise que cette approche non littérale est valable aussi entre l'anglais britannique et américain. Nous formons ici l'hypothèse que la notion de langue est à étendre à des champs professionnels ou socioculturels, et que les concepts sont donc à repréciser, dans le contexte éducatif par exemple. Ce travail nécessite alors une négociation, une construction collective par un champ d'experts ou de parties prenantes.

Les concepts forment entre eux un système, à partir de relations de différentes natures : « *Il existe trois types principaux de relations entre concepts présentés : la relation générique, partitive ou associative.* » Ces représentations permettent de créer des diagrammes de concepts comme celui-ci-dessous.



Source ISO 9000 : 2005

Figure 3 : Diagramme de concept relatif aux caractéristiques

1.1.4 Penser et vérifier l'applicabilité de la norme ISO – Mesurer la difficulté de transmettre la stratégie au terrain

Emergeant dans l'entre-deux guerres, le modèle japonais à l'origine de l'ISO 9000 repose sur 3 piliers :

- des salaires à l'ancienneté (nenko) ;
- l'emploi à vie (shushin koyo) ;
- l'entreprise comme un corps constitué (kigyobetsu rodo kumiai) ;

Ces 3 piliers s'appuient sur des normes sociales au sein de l'entreprise permettant de voir l'entreprise comme une communauté, de vie et d'intérêts. La présentation sous cette forme du modèle japonais place l'entreprise comme une institution par son rôle pérenne et structurant des échanges sociaux. Or l'expérience nous a montré que la perception aujourd'hui de l'ISO 9000 par les salariés des entreprises ou des institutions est essentiellement tournée vers la représentation de la recherche de profit, pas dans une construction de bien commun. Il semblerait que la gestion occidentale ait dévoyé le principe initial de gestion s'appuyant sur une entreprise responsable socialement. (WARNER 1994) L'ISO 9000 est aujourd'hui mal perçue, comme un outil ayant amené au ré-engineering et à des licenciements alors qu'à l'origine, c'était un outil d'amélioration du fonctionnement d'une communauté en vue de sa prospérité.

Il est donc question de mesure et d'amélioration continue, mais qui dit mesure dit utilisation de cette information. Il semblerait que la France en digne héritière du Taylorisme ait une culture forte de la question de la productivité individuelle qui doit être mesurée afin d'être augmentée. (WITZEL 2005)

Le modèle japonais a évolué vers le Lean Management qui propose de se focaliser uniquement sur le fait de fournir exactement ce que le client veut, sous la forme qu'il désire, sans défaut, au moment exact auquel il le souhaite, avec le minimum de gaspillage dans le processus. (KOCAKULAH, BROWN et al. 2008) Cette hyper rationalisation se défend, la question est donc bien que fait-on des gains ? Comment les partage-t-on ? Que fait-on des individus considérés un jour comme utiles et gaspillages un autre jour après avoir revu le fonctionnement du processus en cause. L'absence de responsabilité sociale vis-à-vis de ces économies de productivité a eu un impact majeur sur la perception, et de la logique d'amélioration continue, et de l'image du monde de l'entreprise de manière générale à travers les buts perçus comme uniquement mercantiles qu'il poursuit. Ce décalage d'objectifs, et de respect de l'humain est une cause majeure de difficulté d'acceptation de cette méthode. « *L'adhésion réelle à ce système par le personnel des organisations certifiées demeure somme toute assez modeste* ». (BOIRAL 2002)

Il semble que la complexité de la mise en œuvre réelle et totale d'un Système de Management de la Qualité nécessite des efforts qui sont difficiles à mesurer avant de lancer la démarche. Ce manque de visibilité nécessite un surinvestissement de la part du management, qui prend

alors le risque d'être en première ligne pour défendre l'intérêt de la méthode qui peut apparaître comme une mode, une n-ième réorganisation ou nouvel outil de pilotage, changeant à chaque nouvelle équipe de direction.

« Our results suggest that management fashions introduced in recent years have shorter life spans than their earlier counterparts. However, these contemporary fashions are broader-based and require substantially greater implementation efforts from management. Simultaneously, organizations appear to rather quickly abandon such difficult interventions. The alteration in management orientation toward fashions suggested by this research requires future examination as the field continues its focus on management practices in the new age ». (ARSON, CARSON et al. 2000)

Ces difficultés sont réelles en France et se retrouvent dans les différences entre pays dans la certification notamment ISO 9000:2000 : Les dix pays classés en tête pour la certification ISO 9001:2000 à la fin 2002 étaient : Chine (40 997), Japon (16 813), Italie (14 733), Allemagne (10 811), Royaume-Uni (9 301), Espagne (8 872), Australie (7 024), France (6 529), Suisse (5 060) et USA (4 587). (ISO 2002)

« Toute organisation voit apparaître des routines défensives, qui font obstacle au changement et à l'apprentissage. Une organisation qui parvient à réduire ces routines devient apprenante, ses membres sont à même non seulement d'apprendre et de prendre des décisions de façon plus efficace, mais aussi de questionner, voire de modifier la logique qui guide leurs actes. » (ARGYRIS 1995) Mais peut-on faire d'un établissement d'enseignement une organisation apprenante ?

Il est recommandé dans le cas de distances culturelles fortes avec les principes des Systèmes de Management de la Qualité de soit faire l'impasse sur des aspects du TQM trop décalés, soit de réinvestir sur les points problématiques lors d'un re-design du package TQM en usage. (FORT FRANÇOIS 2006)

1.1.5 ISO 9000 et processus éducatifs ou l'opportunité de faire une démarche ISO dans les établissements d'enseignements

Comme nous le verrons plus loin en décrivant la question du New Public Management, beaucoup de théories et d'outils sont importés dans les institutions sous couvert d'en améliorer la gestion ou le fonctionnement. L'ISO 9000 elle aussi est au cœur de réflexions, tant dans son utilisation en vue de certification que dans son adaptation aux processus éducatifs. L'ISO a publié en 2007 des lignes directrices pour l'application de l'ISO 9001:2000 dans l'éducation. (ISO 2007) L'opportunité d'une démarche ISO dans un établissement à vocation éducative n'est pas forcément rationnellement justifiée mais cette question est dans « l'air du temps » tant la question de la performance et de son amélioration est au cœur des politiques publiques et des acteurs publics, parapublics ou privés en charge d'établissements de formation. « *Il y a projet de rationalisation dans une logique de normalité, de conformité voire de conformisme.* » (PESQUEUX 2008)

L'application de la norme ISO 9000 au-delà de la certification oblige l'organisation à se poser des questions et à penser son fonctionnement et sa logique autour de la conscientisation de la création de valeur vue par le client. Cet angle d'analyse de l'organisation et de ses activités est différent de la manière dont l'éducation s'est construite, dans une logique descendante de transmission aux masses d'une connaissance détenue et conçue par une minorité.

Il est aujourd'hui assez fréquent de voir des processus de normalisation ISO 9000 engagés dans les processus périphériques à l'éducation (administration des études, logistique, contrôle de gestion et finances). Il est plus rare de voir traitée la réalité du processus de transformation de l'élève. C'est bien dans cette direction que nous souhaitons observer la question de l'applicabilité : comment décrire et modéliser les processus impliqués dans la transmission de connaissances et d'expériences. Le savoir n'étant pas pour certains une « marchandise », l'idée de penser l'éducation comme un processus, lui-même déclinable en sous-processus ne va pas de soi. L'éducation est aussi le terrain de la complexité, quelle est la robustesse ou la souplesse de l'ISO 9000 face à la complexité ?

La norme ISO 9000 nous encourage à un « *niveau d'ordre optimal dans un contexte donné, mais niveau de complexité maximum car intervention essentiellement sur de l'humain, dans des systèmes ouverts.* » (GIARD 2003)

Cette intervention sur de l'humain consiste bien en des changements de comportements et d'acceptation de nouvelles procédures par des individus. L'intervention sur de l'humain est vue ici sous l'angle de modifications de routines ou de stratégies pour les opérateurs.

Or les processus éducatifs sont par essence des opérations de création de valeur sur un produit au sens de l'ISO qui est fait de pâte humaine. La question n'est pas ici seulement de changer les attitudes et habitudes des opérateurs mais bien de décrire le fonctionnement de ces mécanismes de transformation de l'élève face aux connaissances ou aux expériences pédagogiques. Ceci induit un niveau de complexité supplémentaire dont nous exposerons les principes aux chapitres 1.3.1 et 1.3.8.

La Commission du Titre d'Ingénieur dans son document « Références et Orientations 2006 » pose comme principe que : « *Les Écoles doivent désormais inscrire la recherche de la performance parmi leurs priorités, pour améliorer leur attractivité et leur compétitivité sur le plan national, européen et international.* »

La CTI milite depuis 2006 pour mobiliser les établissements dans la mise en place de démarches d'amélioration continue autour notamment des *learning outcomes*, ou acquis de la l'apprentissage comme produits du processus éducatifs. Elle propose un référentiel d'amélioration continue qui sert de base au processus d'habilitation de l'établissement à délivrer le titre d'ingénieur²³. (CTI 2006b)

Cette question d'acquis de l'apprentissage délimite un périmètre d'investigation sur le contenu de la transformation de l'élève. Or il semblerait qu'une notion supplémentaire doive être prise en considération : la valeur de cet acquis pour l'apprenant. L'ISO dans son *Lignes directrices pour l'utilisation de l'ISO 9000 dans l'éducation* introduit comme notion centrale la *learner value*, valeur pour l'apprenant, comme élément clé de création de valeur du processus éducatif. (ISO 2007)

²³ « Si la CTI souhaite que les Écoles d'ingénieurs entreprennent une démarche qualité, elle n'impose pas le choix d'une méthode particulière ou d'un outil particulier. » CTI – Références et Orientations 2006

Il est important de faire la différence entre *learning outcomes* et *learner value*. Le premier concept est centré sur la rémanence des enseignements chez l'élève formé, le deuxième est l'expression de la perception de la valeur des enseignements dans le cadre de référence de l'élève. On distingue bien une approche centrée sur le processus et le produit et une approche centrée sur le client au sens de l'ISO 9000. Il semble crucial de pouvoir réconcilier ces deux visions afin de disposer d'un outil efficace et adapté à la complexité des processus éducatifs.

D'autre part, la démarche qualité de type ISO 9000 peut être confondue par méconnaissance ou assimilation au Lean Management ou au TQM, défini comme « un système évolutif de pratiques, d'outils et de méthodes de formation pour la conduite des entreprises. Son but est de satisfaire le consommateur dans un monde en rapide évolution. » (SHIBA, GRAHAM et al. 2003) C'est bien logique de monde en rapide évolution qui nous interroge par rapport au processus éducatif. Que doit faire une institution dans un monde en rapide évolution ? Doit-elle s'adapter, se réformer ? Ou doit-elle maintenir ses principes comme des éléments de références dans un contexte changeant ?

Pour Thor, le Lean n'est pas un système de réduction de coût court-termiste, mais bien un système d'identification des flux de valeurs et de leur optimisation. Il montre comment ces indicateurs peuvent fonctionner et être utiles dans les administrations et le secteur public (THOR 2008). Il n'empêche que l'amélioration est un moyen et non une fin et qu'à ce titre la question du but poursuivi par l'organisation (ou l'institution) se doit d'être explicitée et partagée (GOLDRATT 2002). Voici le but affiché officiellement par le système éducatif : « *Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail.* » (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION 2010)

Une nouvelle dimension apparaît alors ici : celle des méthodes de travail, qui sont liées à l'élève en tant qu'opérateur de son propre changement.

Trois notions doivent être donc conciliées pour décrire l'élève : l'objet du processus éducatif (le produit), le sujet du processus d'apprentissage en tant qu'opérateur (l'opérateur), le sujet du processus éducatif plus global qui mesure la valeur du changement qui lui est proposé en rapport avec l'image qu'il a du monde professionnel, ou des opportunités offertes par la formation (le client qui commande l'opérateur après une évaluation de la valeur du produit).

Ces trois instances de l'élève interviennent comme parties prenantes de ce qui se passe dans la classe et qui reste une des choses les moins connues du système éducatif, certains parlant de « boîte noire ». De même l'agent de l'autonomie professionnelle, à l'échelon local, n'est pas le groupe ou l'équipe, mais l'individu. Ainsi s'explique la faiblesse de la régulation collégiale dans la profession enseignante, et l'isolement ressenti par les jeunes professeurs. (POCHARD 2008) Cette « boîte noire » exprime bien la notion de processus, mais aussi de complexité, car ce qui s'y passe est impossible à percer. Seules les entrées et les sorties peuvent être analysées. Nous pensons qu'il est possible de modéliser cette boîte noire d'une autre manière, rendant compte de la complexité et des missions variées du système éducatif et de la communauté éducative à travers les enseignants.

1.1.5.1 Perceptions de la valeur du futur

On pourrait parler comme en finance d'actualisation de la valeur du diplôme. Pour Vernimmen : « *L'actualisation consiste à déterminer la valeur d'aujourd'hui de flux qui se produiront dans le futur* » (VERNIMMEN, LE FUR et al. 2002). L'élève procède de manière continue à l'actualisation de sa perception des flux financiers ou de connaissances qu'il recevra du fait de son investissement présent. C'est ce mécanisme de projection de valeur qui libère les autorisations d'engagement et d'investissement de l'élève opérateur.

C'est à ce stade que les médias ou les représentations de la société ont une influence majeure sur la motivation : en modifiant les référentiels d'évaluation des situations à venir. Comme l'on parle du moral des ménages, il faudrait parler du moral des jeunes, comme un construit à partir des l'agrégation des informations objectives et subjectives à partir desquelles ils construisent leurs stratégies d'investissement d'énergie dans le système éducatif au quotidien.

L'élévation du niveau scolaire a pu être un levier majeur de valorisation de la trajectoire à venir pour l'élève : « *L'élévation du niveau scolaire apparaît comme une des tendances longues, presque inéluctable, qui parcourt l'ensemble du XXe siècle. C'est là un phénomène majeur, dont les conséquences pourraient être déterminantes pour les individus comme pour la société en son entier : les chances d'obtenir un emploi de cadre, un revenu élevé, les*

risques de connaître le chômage, et tant d'autres avantages ou handicaps, sont nettement liés aux succès scolaires. » (CHAUVEL 1998).

Mais pour autant la massification scolaire et la dégradation des conditions globales d'accès à l'emploi rendent cette valorisation plus délicate et amène les élèves à des stratégies d'investissement plus défensives, que nous qualifions souvent de « manque de motivation » mais qui n'est jamais que la traduction de la perception d'un manque de lisibilité de la *learner value* qui leur est proposée et non imposée comme cela a pu être le cas pendant les trente glorieuses. A ce moment là, même un investissement nul était rémunéré tant l'inflation des conditions des individus faisait que mécaniquement demain était mieux qu'aujourd'hui, à coup sûr. Or les choses sont différentes aujourd'hui : « *les enfants nés lors des années quatre-vingt, qui ne suivront vraisemblablement pas la tendance explosive de leurs aînés immédiats, sauf à amener la moitié de la population au niveau du DEA.* »(CHAUVEL 1998) « *Désormais, l'école élémentaire n'est plus que le premier échelon d'une organisation qui relève beaucoup plus du cylindre que de la pyramide : tous les élèves ont vocation à parcourir la totalité du parcours devenu commun, au moins sur le plan des principes, le sens de la proclamation datant de près de vingt-cinq ans déjà de l'objectif de "80%" d'une classe d'âge au niveau du bac, alors que c'était 6% en 1940, et qu'à la même époque, il y avait moins d'étudiants qu'on ne relève aujourd'hui d'inscrits en doctorat (70 000).* » (FRAISSE 2010).

Cette logique d'évaluation individualiste se heurte à la nécessaire socialisation des individus, et aux paradigmes dominants dans le système éducatif.

1.1.5.2 Paradigmes dominants dans l'éducation

« *L'organisation scolaire, en tant que système, constitue aujourd'hui un dispositif social ayant notamment pour objectif implicite de donner une structure aux volitions de la personne. Certes, l'école n'est évidemment pas l'unique expérience de socialisation que connaissent les jeunes. Elle est cependant l'une des principales et la place qui est désormais la sienne est sans commune mesure avec celles qu'elle a pu tenir précédemment dans toute l'histoire de l'humanité* ». p.23 (GUICHARD 1993) Mais le but de l'école oscille entre former des citoyens ou des travailleurs, et des alpinistes sociaux (social climbers), des grimpeurs de l'échelle sociale. (LABAREE 2000)

Les grands corps intermédiaires, notamment l'école, ont beaucoup perdu de leur capacité à produire et à transmettre les valeurs universalistes qui puissent transcender les intérêts particuliers et fonder des sentiments de solidarité collective. (DE GAULEJAC et TABOADA-LEONETTI 2007) Ces changements ont aussi un impact sur les valeurs des enseignants et la place qu'ils s'attribuent ou qu'ils croient s'être attribuée au sein du système.

1.1.5.2.1 Les valeurs des enseignants

Pour Berger, deux paradigmes traversent la très grande majorité des travaux et discours sur l'éducation :

- le paradigme de l'"enfant sauvage" ou encore du "primitif" ou du "barbare" qu'il s'agit de civiliser est déjà présent chez Platon qui met en œuvre la domination de l'esprit sur l'*ubris*, la passion, la démesure. Il se construit plus systématiquement encore au XVIIIème siècle et culmine chez Itard, éducateur de Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron, avant d'être celui des jeunes sourds. La conception durkheimienne de l'éducation entendue comme socialisation, intériorisation des valeurs, des normes, des visions du monde et des savoirs sociaux, en est peut-être la forme la plus achevée y compris en raison de sa connotation "républicaine".

- L'autre paradigme est celui qui sera élaboré essentiellement par Rousseau : il faut protéger l'enfant "naturellement bon" des aliénations multiples que peuvent entraîner tant les Lettres et les Arts que les formes sociales engendrant l'inégalité. Il faut aussi le protéger de l'amour-propre induit par les interactions avec autrui et qui risque de se substituer au naturel "amour de soi". (BERGER 2009)

Ces deux paradigmes délimitent deux périmètres en opposition permanente. La socialisation durkheimienne pouvant être trop vite comprise comme une préparation au monde du travail, à ses codes et à ses contraintes puisque l'environnement professionnel est un élément majeur de la socialisation de l'individu, laissant alors la question de l'individu en capacité de penser à un autre champ et opposant alors culture et employabilité. (DUBAR 1996) Dans cette logique, avec ce glissement des valeurs républicaines à la nécessaire insertion professionnelle, un

débat se polariserait autour de l'axe préparation à l'emploi / développement du futur citoyen, en capacité d'être libre dans sa pensée, dégagé de toutes aliénations.

« La notion d'adéquation entre formation et emploi est à l'origine de débats et de controverses que les historiens de l'éducation peuvent facilement recenser : doit-on former des "producteurs" à titre principal ou des citoyens éclairés d'une République ? » (MANCY et IGALENS 2007) « La sphère éducative et la sphère du travail. Pourquoi privilégier deux sphères d'activités sociales apparemment éloignées l'une de l'autre et qui sont traditionnellement étudiées par des branches de la sociologie qui s'ignorent mutuellement. » (TROTIER 2005; ROPE et TANGUY 2007)

Ce débat interroge sur le contenu même de la formation des enseignants et du système de valeurs qui devrait le sous-tendre : *« Cela amène à se questionner sur la finalité et les valeurs que servent majoritairement l'économie et la politique. Est-ce que la recherche d'une croissance à tout prix ne serait pas in fine la manifestation d'un désir poussant vers le toujours plus, l'immédiateté et l'irresponsabilité ? Si c'est le cas, comment former les enseignants et les formateurs qui, comme chacun d'entre nous, font partie de la société qui pratique cette économie politique ? Peut-on faire l'économie d'une meilleure connaissance de soi et de ses vulnérabilités, de ses désirs et de ses peurs pour exercer ces métiers. » (FAVRE D. 2008)*

Pour Pochard, un élément de l'identité enseignante est son affirmation comme un « monde en soi », ayant ses références propres, attaché à promouvoir l'autonomie de l'individu face aux pressions du groupe, et gardien de certaines valeurs fondatrices d'une société de liberté, dernier rempart contre l'invasion de la société de consommation et du « tout marché ». Pour lui c'est la tradition de la « République enseignante » où l'école fonde la nation. (POCHARD 2008)

Cette question n'est pas seulement franco-française, mais se pose aussi dans le monde anglo-saxon : *“ In some ways, we want education to promote democratic equality (preparing competent citizens); we also want education to promote social efficiency (preparing productive workers); in addition, we want education to promote social mobility (preparing individuals who can compete successfully for social goods). Yet the kind of teaching and*

learning that will be effective varies radically depending on whether the primary aim is to prepare citizens or workers or social climbers.” (LABAREE 2000)

Puisque nous nous concentrerons uniquement sur les lycées professionnels dans ces travaux, établissements à forte vocation d’insertion (et non de poursuites d’études), la question de la *date limite de consommation de la valeur de la formation*²⁴ se pose. Ceci est souligné par la Cour des comptes dans son rapport portant sur la gestion du système éducatif, la vocation de l’enseignement universitaire est de préparer à l’ensemble de la vie active et non au seul premier emploi, ce qui doit conduire à ne pas privilégier la seule prise en compte des besoins immédiats des entreprises, compte tenu notamment des évolutions rapides des métiers. (WALTER 2005)

« En France comme dans tous les pays comparables, la question de la formation des maîtres et de son évolution constitue un défi majeur : il en va en effet de la qualité et des capacités d’adaptation du système éducatif, dans un monde où les connaissances et leur transmission sont devenus des enjeux décisifs tant au plan économique que social et moral. » (FRAISSE 2010)

Nous retiendrons ici l’orthogonalité des plans économique et moral/social, qui oriente l’espace des valeurs des enseignants.

Il serait naturel pour un établissement délivrant un diplôme de considérer que son travail est fait et que sa mission est atteinte si l’élève remplit les conditions d’attribution du titre en jeu²⁵. Or là encore, une partition des systèmes de valeurs en place chez les enseignants se fait jour : à quel horizon les enseignants voient-ils leur objectif de rentabilité pour l’élève ? Pour travailler dans une école d’ingénieurs sur ces questions, force est de constater que la délivrance d’un diplôme conforme à un référentiel est une mission qui satisfait bon nombre de parties prenantes et qu’étendre la durée de vie et de contrôle des connaissances pour garantir

²⁴ Un enseignant de MBA d’une grande école parisienne s’amusait à dire à ses élèves que la période de demi-vie des enseignements de MBA était de 6 mois. La question de la rémanence des enseignements et de leur valeur dans le champ professionnel est un élément majeur de l’insertion professionnelle des primo-salariés.

²⁵ Mais quid de la poursuite d’études à l’issue du diplôme ? Pour le DUT Carrières sociales, diplôme professionnel amenant au départ à l’emploi, plus de 40% des jeunes poursuivent ensuite en licence. La réalité de l’insertion et du caractère professionnalisant est donc à prendre en compte et divisent les professionnels en charge de la conception des programmes. Quelle est la vocation de l’établissement ? Ces chiffres proviennent des travaux de la commission pédagogique nationale à laquelle nous participons.

des possibles tout au long de la vie n'est pas une évidence, même pour des établissements supérieurs très largement encouragés à mettre en œuvre ces pratiques.

Dans son « Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant », Pochard distingue les champs que l'enseignant doit être en capacité d'adresser, toujours à la croisée de considération d'insertion et de valeur économique et de développement et de réalisation de l'individu : « *Qui seront les héritiers de l'école française et qui s'inséreront au mieux dans l'économie mondialisée d'aujourd'hui et de demain. Autant d'éléments qui font du métier d'enseignant un métier impossible, mais que l'enseignant doit pratiquer chaque jour en intégrant toutes ces injonctions. Pourtant les professeurs ne baissent pas les bras. : retisser sans cesse le lien social, relever toujours le pari de l'intelligence, faire prévaloir la connaissance, les savoirs, le jugement critique, mais également contribuer, par l'école, à plus de justice, à une insertion professionnelle respectueuse des talents de chacun, ce sont autant de défis que la communauté éducative s'efforce de relever quotidiennement.* » (POCHARD 2008)

Pour conclure sur les systèmes de valeurs des enseignants, nous retiendrons qu'il est très important de prendre en compte cette cohabitation de visions : préparation à la libre pensée pour se faire soi ou préparation à l'insertion professionnelle comme premier lieu de la socialisation et de la construction identitaire, et pour l'accès à l'emploi, une vision court-termiste considérant le diplôme comme la fin de la prestation ou comme le début d'autre chose. Il est intéressant de constater comme demander aux dirigeants d'une école d'ingénieurs s'ils se considèrent comme la dernière étape d'un cycle scolaire ou la première étape de la vie professionnelle les intéressent et les fait réfléchir. Ce recadrage vaut aussi pour les lycées professionnels qui ont à réfléchir sur leur place dans le parcours, en flux poussé par le tapis roulant du système éducatif global ou en flux tiré par l'envie des jeunes de commencer leur carrière par une formation de bon niveau.

1.1.5.2.2 Dimension nationale de l'éducation.

Le préambule de la Constitution de la Ve République déclare que « la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, la formation professionnelle et à la culture », réaffirmant ainsi les principes d'égalité des chances, de droit à la formation et l'obligation faite à l'État d'organiser un enseignement public selon les principes de gratuité et de laïcité.

Derrière ce principe, il faut entendre qu'un élève scolarisé à Albi peut demander à intégrer un établissement à Brest suite à un déménagement, même en cours d'année. Il y a continuité des programmes et des systèmes d'évaluation.

Ceci nous a été présenté comme une valeur ajoutée (et une contrainte supplémentaire) du système éducatif. Cette particularité implique une standardisation nationale de l'ensemble du processus et réduit les capacités d'adaptations locales afin de maintenir un niveau de compatibilité maximum. Cette donnée propre aux établissements publics est à garder présente à l'esprit dans l'analyse des contraintes particulières de ce type d'établissements.

1.1.6 Le problème de la transcription du vocabulaire ISO dans le contexte éducatif.

« L'application universelle des normes de la famille ISO 9000 nécessite l'utilisation de descriptions techniques mais qui n'emploient pas de jargon technique, et d'un vocabulaire cohérent et harmonisé, aisément compréhensible par tous les utilisateurs potentiels des normes de systèmes de management de la qualité. » (ISO 2005)

L'utilisation d'un corpus de mots sur lequel se structure une norme doit donc être liée avec les utilisateurs potentiels. Il est donc nécessaire de disposer d'un ensemble de concepts adaptés et acceptés. Dans un univers éducatif, toute connotation économique est mal perçue²⁶, car trop éloignée du principe constitutionnel de l'éducation : l'obligation faite à l'État d'organiser un enseignement public selon les principes de gratuité et de laïcité. A la fois, la question du coût pour la nation d'un étudiant est un indicateur existant et régulièrement discuté, les flux financiers liés à l'éducation sont donc en place et évalués. Le principe de gratuité est constitutionnel mais le coût d'accompagnement de l'élève pour la Nation est détaillé.

²⁶ « La méfiance de certains enseignants envers l'entreprise perdure. » p.10 (LECOQ 2006)

Niveaux d'enseignement	Effectifs	Dépense moyenne par élève (euros)	Dépense globale (milliards d'euros)
Enseignement pré-élémentaire	2 569 300	4 970	12,8
Enseignement élémentaire	4 033 000	5 440	22,0
Collège	3 143 000	7 930	24,9
Lycée général et technologique	1 527 800	10 240	15,6
Lycée professionnel	813 100	10 740	8,7
Classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE)	81 000	13 880	1,1

Source : Ministère de l'éducation nationale, "Repères et références statistiques", 2009

Tableau 15 : Dépenses annuelles moyennes par élève et par étudiant en France (2007)

Il est donc nécessaire de repositionner les notions clé de l'ISO qui semblent par trop connotées « entreprise » pour qu'elles correspondent à la réalité des principes devant être adressés dans le contexte éducatif.

Deux notions au moins méritent une attention particulière : produit et client.

L'ISO 9000 donne de la notion de produit la définition suivante :

3.4.2 produit résultat d'un processus (3.4.1)

NOTE 1 Il existe quatre catégories génériques de produits:

- les services (par exemple transport);
- les «software» (par exemple logiciel, dictionnaire);
- les [produits] matériels (par exemple pièces mécaniques de moteur);
- les produits issus de processus à caractère continu (par exemple lubrifiant).

A la lecture de cette définition, il est difficile de projeter un individu comme produit, et à la fois l'élève peut être le produit d'un processus. Mais cela pose le problème de l'unicité de l'individu. Une personne ne peut être le résultat d'un seul processus. Nous touchons ici le principe même de complexité et l'impossibilité de découper un processus global en une somme de processus.

« *“L’homme n’est pas soumis à un processus, il est un processus...” disait Norbert Elias (ELIAS 2002). En ce sens, l’individu, dans l’affirmation, dans l’affirmation de sa singularité et dans sa relation à autrui, construit son identité à chaque étape de sa vie. L’individu, sans cesse, s’essaie à trouver, à chaque période [...] un équilibre [...] à une époque où la flexibilité et la mobilité sont prônées comme facteurs clés de réussite de l’entreprise.* » (PRUDHOMME et BOURNOIS 2006)

Peut-on donc isoler le processus unique qui aurait une influence centrée sur l'élève ? Cela semble impossible car l'élève est soumis à plusieurs champs d'influence, comme la société et la famille.

Néanmoins, il est à noter que l'élève est bien considéré comme produit de sortie du processus éducatif précédent, quand les enseignants de première année d'un cycle (sixième, seconde ou première année d'enseignement supérieur) décrivent les élèves entrants avec des caractéristiques de sortie/entrée proches de l'analyse des caractéristiques d'une livraison de matières premières. Nous avons ici une première difficulté. Pour la communauté éducative, l'élève est bien un produit du processus précédent mais ne peut être considéré comme un produit désincarné dans la relation éducative au quotidien. Cela rappelle les critiques de la notion de ressources humaines, rappelant la notion de ressources naturelles, mettant l'humain au niveau des matières premières, même si l'on a lu que les ressources humaines étaient le premier capital de l'entreprise. « *Human resource manager 1980s to present : Accent on development and utilization of people resources as assets.* » (TYSON et YORK 2001)

Il apparaît ici un niveau d'échelle, où au niveau macroscopique on saurait parler avec du vocabulaire de flux, mais absolument pas à l'échelle de l'individu qui ne saurait être autre chose qu'une personne, qui ne peut être modélisée. Il est donc pertinent de distinguer ces deux niveaux d'échelle afin de trouver une terminologie permettant de laisser les caractères de l'humanité au résultat du processus.

Deuxième difficulté, deuxième paradoxe : la notion de client, qui est centrale dans la norme ISO 9000, mais tabou dans la relation éducative publique ou implicite dans l'enseignement privé.

Le dictionnaire interactif de synonymes du CRISCO de l'université de Caen donne pour le mot client les entrées suivantes : acheteur, acquéreur, amateur, chaland, clientèle, clille, consommateur, demandeur, fidèle, habitué, importateur, individu, malade, patient, pratique, preneur, prospect, protégé, type.

Or, lors d'une intervention dans le cadre de la présentation d'un programme d'accompagnement à un auditoire d'enseignants, nous avons utilisé le mot « clients » pour parler des élèves et avons été repris par de nombreux participants n'acceptant pas ce terme et parlant eux de bénéficiaires.

Il est intéressant de constater que ce mot n'est pas présent dans le champ lexical de « client » tel que le présente le CRISCO qui propose pour ses trois premiers facteurs délimitant les champs lexicaux : « Transaction/Relation », « Attachement au produit/Attachement symbolique (marque, point de vente) », « Posséder/Disposer ». On ne retrouve pas non plus le mot utilisateur ou usager. La notion de client telle que l'espace sémantique la délimite est centrée sur la question économique, qui ne peut être entendue et prise en compte par les parties prenantes des institutions²⁷.

Gadrey formule l'hypothèse qu'introduire le sens du service marchand dans les services publics, ou comme on le dit considérer l'utilisateur comme un client, même s'il n'entre pas dans une relation marchande, pourrait correspondre à une phase transitoire de la transformation de certains services publics. Cette phase nécessaire dans un processus de « dé-monopolisation » et de « dé-bureaucratization » pourrait ne correspondre qu'aux prémices d'une orientation vers le service, où il s'agirait de retrouver l'utilisateur derrière le client - non pas l'utilisateur passif et anonyme des bureaucraties de services, mais celui à qui l'on propose et avec qui on définit

²⁷ Lors d'une étude sur le contrat psychologique de l'ensemble des premières années des élèves d'une école d'ingénieurs, nous avons posé la question « vous sentez-vous client de l'école ? ». La moyenne des réponses était de 4,87 sur une échelle de 0 à 10. Les moins satisfaits de l'école se sentaient le plus client. *The "consumer orientations" of students in higher education.* (BEN-PERETZ 2001) *Central questions here have to do with the aims of education in our changing world and how teacher educators can further these aims in teacher education programs.*

des usages diversifiés, celui à qui l'on rend service en gérant avec lui la complexité, l'incertitude et le temps, que l'on soit ou non dans le cadre de rapports marchands. (GADREY 1991) Mais attention, introduire des services n'implique pas forcément une dé-monopolisation. C'est notamment ce sentiment de perte de contrôle qui peut induire une défiance des parties prenantes à s'engager dans ce type de démarche.

1.1.7 L'anthropologie de la notion de « client »

La notion de client se trouve au centre de l'approche qualité, et par conséquent, elle est centrale dans l'ISO 9000. Cependant, cette notion est polysémique. D'un point de vue sociologique utilitariste (BOURDIEU 1982; CAILLE 1986), une polysémie indique souvent la possibilité d'une inscription du terme dans un rapport de domination entre des champs. Cette intuition peut-être facilement illustrée. Pour le sens commun, « client » désigne l'individu qui se rend chez un marchand pour se procurer un produit. Dans le cadre d'une *politique client*, le client fait partie du processus et peut être mis au travail ou pour le moins à contribution. Plus généralement, le terme peut désigner celui qui reçoit un produit, à l'intérieur d'un processus ou au terme de ce process. Cependant, un client ne saurait être, en toute rigueur, assimilé à l'utilisateur final, ni au consommateur. Par conséquent, il va nous falloir faire une étude détaillée des différents usages du terme, de l'écart entre ces différents usages. Le mot client colporte avec lui un ensemble de représentations de façon explicite et implicite, consciente et inconsciente. Cette ambiguïté est renforcée par le fait que certaines politiques client visent de façon manifeste à satisfaire le client et de façon latente ou implicite à le mettre au travail (DUJARIER 2008)²⁸ et à le faire participer du processus de production. Cette notion est donc à la fois centrale, polysémique et ambiguë.

²⁸ Selon l'auteur, on le *mettra au travail* en ce sens qu'on lui demandera de se faire tour à tour concepteur, marketeur, prescripteur, publicitaire, producteur, réparateur, formateur. Au-delà du self-service, ou des nouvelles caisses automatiques de supermarché dans lesquels le client charge avant de faire la caissière, on lui proposera d'être un producteur de marketing en faisant de suggestions sur le produit, de faire de la publicité en amenant des proches, de donner son avis pour améliorer le produit voire de faire lui-même une partie des tâches. On remarquera d'ailleurs l'usage courant de l'impératif dans les adresses de l'entreprise vers le client. « *Préparez votre voyage, réservez votre billet, réservez votre place assise, imprimez votre billet, renseignez-vous auprès des agents* » Ou encore « *Prenez une longueur d'avance* ». Le logiciel Skype accompagne ainsi ses services de récurrentes demande d'information sur la qualité du service afin d'en connaître l'état, de pouvoir faire des diagnostics et d'apporter des réponses. Ce travail de veille et d'information est effectué par le client.

Pour comprendre l'applicabilité de l'ISO 9000 aux processus éducatifs, il semble donc naturel d'entreprendre une « anthropologie du client » (PESQUEUX et TRIBOULOIS 2004). En effet, en comprenant les normes, les valeurs, les représentations et les pratiques afférentes à la notion de client, on se donnera les moyens d'identifier le plus précisément possible ce que « client » veut dire dans le contexte d'un processus éducatif, avec quelle légitimité on peut utiliser ce terme, comment ce terme peut-être accueilli par le milieu visé, et le cas échéant, quelles peuvent être les causes des réticences qu'il suscite. Ce détour anthropologique nous permet d'aborder le processus éducatif comme fait et comme représentation, c'est-à-dire essentiellement comme relation.

Histoire de la notion de client

La notion de client réserve quelque surprise et le Littré nous informe déjà que son premier usage, à Rome, désignait un « *plébéen qui était sous le patronage d'un patricien* ». Cet usage persiste jusqu'à Victor Hugo « *Mon char est salué d'un peuple de clients* », (Victor Hugo, Odes, IV, 8). L'usage évolua dans la langue française indiquant progressivement un rapport dépassant la soumission et la demande de protection du faible vers le fort, pour passer de la demande de protection de l'incompétent vers le compétent. En se plaçant sous le patronage d'un patricien, un client reçoit protection mais encore, en partie une forme d'identité ou d'intégration à un groupe ; ceci rapproche la notion de clientèle à celle de vassalité. Dans la langue de Voltaire, on est client d'un avocat. Cependant le client demeure celui qui confie son sort à des mains expertes, ou pour le moins plus expertes que les siennes. Le rapport de clientèle, compris dans l'acception originelle du terme, tient donc à la fois du clientélisme (i.e. un échange de faveur entre un politique et un citoyen, hors du cadre normal de leur relation), de la soumission et de la demande de protection.

En ce sens, un rapport de clientèle s'apparenterait à un rapport de tutelle (pour le seigneur), de représentation et de protection (pour l'avocat) et de parentèle pour les clients entre eux. Un client est donc étymologiquement un être vulnérable qui tisse des liens symboliques, affectifs et matériels avec son protecteur (et non son fournisseur). En ce sens, on pourrait rapprocher la notion de clientèle de celle de soin que l'on doit apporter au client, soin qui serait aussi une forme de protection assurée par le fort au bénéfice du faible, qui en échange serait loyal et soumis. On remarquera qu'en anglais, le *client care* possède une polysémie remarquable : le *client care* signifie aussi bien l'attention que l'on porte au client, les soins qu'on lui prodigue, les intérêts du client. Chemin faisant, on développe un double parallèle à la notion. Le *client*

care serait à la fois soin et tutelle, et le client, protégé et sous-tutelle (c'est-à-dire irresponsable).

Revenons à l'usage romain du terme client. Il est envisageable que cet usage ancien ait laissé des traces sédimentaires dans notre culture (notamment dans la notion de clientélisme), mais ces traces sont discrètes tant la définition la plus commune du client (Petit Larousse) se trouve épurée de cette dimension symbolique « *Personne qui reçoit d'une autre personne, d'une entreprise, contre paiement, des fournitures commerciales ou des services* » définition presque synonyme de consommateur : « *personne qui achète ou consomme des biens* ». Or dans la pratique comme dans les faits, les deux notions diffèrent considérablement, et il nous faudra décrire ces différences. On peut en avoir l'intuition en différenciant correctement « recevoir » et « acheter ». Celui qui reçoit s'oblige auprès de celui qui donne. Celui qui achète ne s'engage à rien. Le premier échange produit un surplus social. Le second échange est à somme nulle.

L'anthropologie du client, de la relation réciproque à la relation incomplète

Interprétée dans les strictes limites de sa définition dans l'ISO 9000, la notion de client paraît trop lâche pour faire l'objet d'une *anthropologie*. En effet (cf. ISO 9000, 3.3.5), la norme définit un client comme un « *organisme (3.3.1) ou personne qui reçoit un produit (3.4.2)*. Exemple : *Consommateur, client, utilisateur final, détaillant, bénéficiaire ou acheteur*. Note : *Le client peut être interne ou externe à l'organisme*. ». Cette définition a pour elle d'être souple et par conséquent opérante dans un grand nombre de cas. Elle recourt en revanche très peu l'usage social de la notion. Pour le sens commun, un consommateur n'est pas exactement un client. C'est soit un client du point de vue de ses droits, soit une personne qui a un rapport compulsif ou non maîtrisé à la marchandise et qui est manipulable. Un *bénéficiaire* n'est pas non plus un client tant il bénéficie d'un droit ou d'un service d'une manière qui le rapproche de l'utilisateur ou du gagnant à la loterie.

De même, on n'a pas l'habitude, malgré l'évidence, de considérer qu'une entreprise puisse être cliente, voire qu'un membre de l'entreprise puisse être client d'un autre membre de l'entreprise. Pour le sens commun, il semble qu'un client soit essentiellement une personne achetant quelque chose et entretenant un rapport de dépendance avec le prestataire de service. Le client n'est pas un habitué, ce n'est pas un hôte, ce n'est pas un bénéficiaire ni un usager et pas même un consommateur. La notion de client paraît décharnée, limitée au rapport financier

et à une interdépendance technique et économique (un client n'est pas à proprement parlé *pris en otage* par une grève, selon la célèbre formule). C'est pourquoi une étude des représentations, des pratiques et de la mythologie implicite qui accompagnent la notion de client participe en un sens d'une archéologie (FOUCAULT 1969) de la notion.

Bien qu'il existe des rapports de clientèle depuis plusieurs millénaires, notre examen ne peut s'étendre au-delà de certaines limites. En premier lieu, certaines sociétés ont ignoré les rapports de clientèle tels que nous les connaissons aujourd'hui. En effet, dans le cadre d'échange Kula (MALINOWSKI 1963) ou de commerce dans les sociétés amérindiennes (MAUSS 1950; DELAGE 1985), l'échange commercial n'est jamais nu et se présente plutôt comme un échange entre partenaires qui se lie symboliquement par l'acte de commerce, entouré d'un ensemble de rituels. Dans le cas de sociétés amérindiennes, avant l'arrivée des européens, il n'existe pas de propriété privée de l'outil de production et dans la plupart de ces sociétés, les échanges commerciaux sont des prestations sociales totales engageant la totalité du groupe vis-à-vis d'un autre groupe. Parler de clientèle pour décrire de tels échanges relèverait d'une simplification grossière. Le client tel que nous le connaissons et qui nous intéresse implique l'existence de rapports monétaires individuels, dans une relation suffisamment épurée pour qu'un rapport commercial puisse être libéré d'une trop lourde implication symbolique. Un client, en achetant quoi que ce soit, ne s'engage à rien. Il ne devient pas fidèle, partenaire, obligé ou quelque autre statut que ce soit. Théoriquement, un client n'est réellement « client » qu'à l'instant épiphanique de son achat. Dès lors, on peut chercher à fidéliser le client, mais cet effort pour le faire revenir est la marque de ce que son engagement ne va pas de soi. Yvon Pesqueux a déjà produit une analyse anthropologique du client (PESQUEUX 2010)

« La référence empirique effectuée par M. Mauss conduit à un travail sur la subjectivité de l'observateur. Il s'agit de saisir l'esprit d'autres sociétés dans ce qui leur est singulier, étrange, autre. Il s'agit d'une sorte de tournant qui conduit à la fois à la recherche des « références ultimes » et aussi de « sortir » l'ethnologie de la rencontre coloniale pour l'orienter vers la sociologie contemporaine. Ne peut-on, à ce titre, achever le parcours jusqu'à l'analyse de l'« échange – transaction » au regard d'une anthropologie du client dans les mêmes catégories que celles de l'essai sur le don ? « Acheter – vendre » constituent à ce titre la transcription actuelle du rythme « donner – prendre » du don des sociétés premières. L'échange recouvre ainsi les pulsations du social dans les catégories du pourquoi de l'achat et de la vente. C'est ainsi que le projet d'échange finit par envahir tout le projet social de l'agent devenu essentiellement client. Les fêtes rituelles du don cèdent le pas aux foires qui cèdent le terrain au commerce continu du e-business mais ce dernier recouvre et assume les strates précédentes. Toutes les espèces de liens sociaux vues comme séparées dans

le regard porté à partir de l'économie, de la morale, du droit, de la religion et de la politique convergent dans la même relation d'échange. L'échange, tout comme le don, finit par unifier le groupe avec lui-même. Pour reprendre M. Mauss, transposons aux manifestations du client ce qu'il dit du potlatch comme phénomène de morphologie sociale : la réunion des tribus, des clans et des familles, même celle des nations produit au moment du don une grande nervosité, une excitation remarquable : « on fraternise et cependant on reste étranger ; on communique et on s'oppose dans un gigantesque commerce et dans un constant tournoi (...). Enfin, même au point de vue juridique, en plus de ce que l'on a déjà dégagé de la forme de ces contrats et de ce que l'on pourrait appeler l'objet humain du contrat, en plus du statut juridique des contractants (clans, familles, rangs et épousailles), il faut ajouter ceci : les objets matériels des contrats, les choses qui y sont échangées, ont, elles aussi, une vertu spéciale, qui fait qu'on les donne et surtout qu'on les rend ». Les faits sociaux totaux dont on pose ici que l'échange marchand contemporain sous les traits du client puisse être l'un d'entre eux justement à cause de cela se caractérisent par une densité symbolique qui leur permet de faire communiquer l'ensemble des aspects de la vie sociale ».

Un fait social total se caractérise par le fait qu'il exprime en même temps toutes les institutions d'une société (juridique, esthétique, politique, religieuse...) et que cette synthèse rend compte du lieu de la production du fait social : l'action de l'individu (MAUSS, 1950). Un fait social total est un fait social qui intègre les conditions de sa production. Or, effectivement, non seulement les rapports de clientèles meublent la totalité du quotidien dans les sociétés modernes mais dans une perspective gestionnaire, ils structurent la quasi totalité des relations d'interdépendance, à l'intérieur d'un processus comme dans la société en général, mais encore, le statut de client engage avec lui un ensemble d'institution : norme culturelle, esthétique, économique, politique. La notion de client a cependant fortement évolué, notamment avec le développement des politiques clients et des relations clients, de telle sorte qu'il semble extrêmement problématique de la comparer aux systèmes d'échange-don, de don et contre-don (MAUSS, 1950). En effet, les systèmes d'échange/don sont fondés sur une triple obligation : obligation de donner, obligation de recevoir et obligation de rendre. Dans les cas décrits par Malinowski ou Boas et utilisés par Mauss dans les îles Trobriand -la Kula- ou en Colombie britannique -le potlatch- implique des relations symboliques réciproques, et ont par conséquent une valeur fortement intégratrice. Un partenaire Kula (MALINOWSKI 1963) est lié à son partenaire Kula par une communauté d'âme et de corps. S'il ne transmet pas le collier ou le brassard qu'il a reçu, ses partenaires seront malades, humiliés et coupables symboliquement.

De même, dans le potlatch des indiens Kwakw'w'utls ou Tlingits (MAUSS 1950), le commerce engage le clan (prestation sociale totale) et si la relation est agonistique, elle crée des liens d'obligations réciproques. Ainsi, un garçon au nom duquel on offre un festin sera lié par des

liens de protection réciproque par tous les membres de l'échange. Dans les exemples samoans pris par Marcel Mauss, l'échange/don se faisant avec les biens masculins et les biens utérins commencent souvent par un échange d'enfant (bien utérin) qu'un parent confie à son beau-frère. On voit ainsi que ces systèmes d'échange/don produisent une intégration. Les objets échangés ont une âme (*hau*). On mélange de l'âme aux objets puis on mélange les âmes entre elles en faisant circuler les objets dans un cercle sans fin. Or les objets contemporains qui circulent entre clients et fournisseurs n'ont pas d'âme, pas de *hau*. Mauss d'ailleurs préconise dans les conclusions de *l'Essai sur le Don* (MAUSS, 1950) de s'inspirer de ces modèles archaïques pour réformer le fonctionnement du capitalisme moderne, trop porté à la création de solidarité organique (fondée sur l'interdépendance), au détriment de la solidarité mécanique (fondée sur l'affection et la communauté d'identité), qui favorise trop la socialisation au détriment de la communalisation. On retrouve cette préconisation dans *La division du travail social* (DURKHEIM, 1895). L'oncle de Mauss souhaitait réintégrer l'échelle de la corporation dans le marché du travail pour lutter contre une progression de l'anomie dans une société où le lien contractuel et les rapports d'interdépendance remplacent l'affection et l'intégration. Il s'agit de créer une interface intermédiaire entre l'échelle de la famille et celle de la société de production. Or le rapport de clientèle tel qu'il est pensé et agi aujourd'hui (sauf de manière illégale dans le cas du clientélisme) ne crée aucune intégration, bien au contraire. C'est un accord qui ne se soumet qu'aux conditions générales de vente et qui, au delà, n'engage pas le client ou le fournisseur. Et surtout, il n'engage pas réellement, ni légalement, ni symboliquement une des parties du contrat implicite qui lie client et fournisseur. Certes, le fournisseur peut proposer une charte client mais quand bien même cette charte ne serait qu'un simple argument de vente, elle ne dépend que du bon vouloir du fournisseur. Le fournisseur n'offre pas de protection, il va proposer une personnalité de marque mais il s'agit de fidéliser un client et pas de fusionner avec lui. Il s'agit d'une relation qui est à sens unique en ce sens que la fidélité est recherchée d'une part et offert de l'autre, il ne s'agit pas d'une relation à proprement parler réciproque. Le client est désormais le seul à recevoir, et sa seule « obligation » est d'être capable de recevoir encore et encore en échange de quoi il paye, il solde sa dette au moment où il acquiert l'objet.

Ce type de relation « pure » idéal typique se développe essentiellement avec la révolution industrielle. La première critique sur l'impact social et psychologique du développement du rapport de clientèle se trouve, implicitement et explicitement dans l'œuvre de Georg Simmel (SIMMEL, 2007). Pour Georg Simmel, le développement de la société industrielle et de la

société capitaliste favorise le développement de la sphère superficielle de la conscience (qui s'oppose à la sphère profonde). La sphère profonde est celle des rapports lents, de la présence à soi et aux autres, du temps long, de l'affectivité, quand la sphère superficielle est celle du temps court, de l'objectivation des autres, de la ponctualité. Dans le premier cas, on prend le temps d'élaborer une relation symbolique complexe ; dans le second, on se contente de l'interface technique d'échange commercial²⁹. Par conséquent, l'intensification des relations purement économique et technique (i.e des rapports de clientèle) marquent une augmentation de la sphère superficielle de la conscience. Dans « Quelques réflexions sur la prostitution dans le présent et dans l'avenir », Simmel illustre cette évolution avec les exemples de la prostituée et du client. Pour lui, dans l'imaginaire collectif, la femme participe de la sphère profonde de la conscience, elle doit être présente à elle-même. Cet attachement de la femme à la sphère profonde de la conscience n'est pas dû, selon Simmel, à une éventuelle essence de la femme mais à sa place dans l'économie de la révolution industrielle. Cette présence à soi dans le rapport sexuel marchand est la source de l'infamie dont elle sera accablée. Le client en revanche n'est pas condamné socialement puisque, en tant que client, il n'engage pas son âme, son intériorité. Il semble que le seul objet de reconnaissance réciproque qui lie client et prestataire de service soit l'argent. C'est un lien *symbolique* mais qui ne crée pas un lien identitaire ou affectif.

Le rapport de clientèle peut donc paraître dans un premier temps relever d'un arrachement à la communalisation, ou d'une forme pure de socialisation. Cependant, la société de consommation (BAUDRILLARD 1970) est fondée sur un ensemble de représentations qui font des rapports de clientèles un des fondements implicites de la cohérence et de la stabilité des sociétés. Pour Jean Baudrillard (BAUDRILLARD, 1970), le rapport marchand suscite quelque chose comme une substitution : ce qui se perd dans le rapport social se transférant dans le rapport marchand. On est là sur le fil de la distinction entre clients et consommateurs. Un client peut très bien revendre ce qu'il achète. Il n'est pas lié au produit acquis par un besoin de consommation. Il peut le transformer avant de le revendre ou le revendre tel quel. On pourrait dire que du point de vue du vendeur, un client est à la fois le débouché naturel et la cible. Pour un client, le statut de client offre une position bâtarde : on continue de bénéficier

²⁹ Caricaturalement, on pourrait dire que la première forme de la conscience, profonde, correspond à la collaboration avec une AMAP dans la quelle la relation prévaut ce qui impose lenteur et confiance réciproque, quand la sphère superficielle de la conscience correspond à tout ce qui peut faire l'objet d'achats compulsifs immédiatement et inconditionnellement réalisables.

des droits du citoyen mais la relation spécifique est régie par un certain nombre d'éléments externes à la loi : condition de vente, charte client, loi de l'offre et de la demande. Le rapport de clientèle est donc le lieu d'une redéfinition du champ de l'action, selon des conditions formalisées, proposées et acceptées. On remarquera qu'en anglais, *customer* remplacera systématiquement *client* (on parle de Customer Relationship Management, notamment dans la définition de l'ISO 9000, §3.3.5). La relation à la notion de client a donc probablement des aspects typiquement français, ne serait-ce que dans l'ambiguïté de la notion de client. On pourrait dire schématiquement que dans l'espace restreint de la langue française (voir espace sémantique ci-dessous), un client est toujours simultanément client et consommateur. Une politique client peut constituer le consommateur comme sujet actif de sa démarche de consommation. Il y a là une ambiguïté qu'il nous faudra prendre en compte. C'est typiquement le cas des politiques de fidélisation du client, qui s'adressent à un consommateur éclairé et exigeant. Tout doit se passer comme si ce dernier prenait l'initiative des choix qui sont en réalité intégrés dans le processus de production.

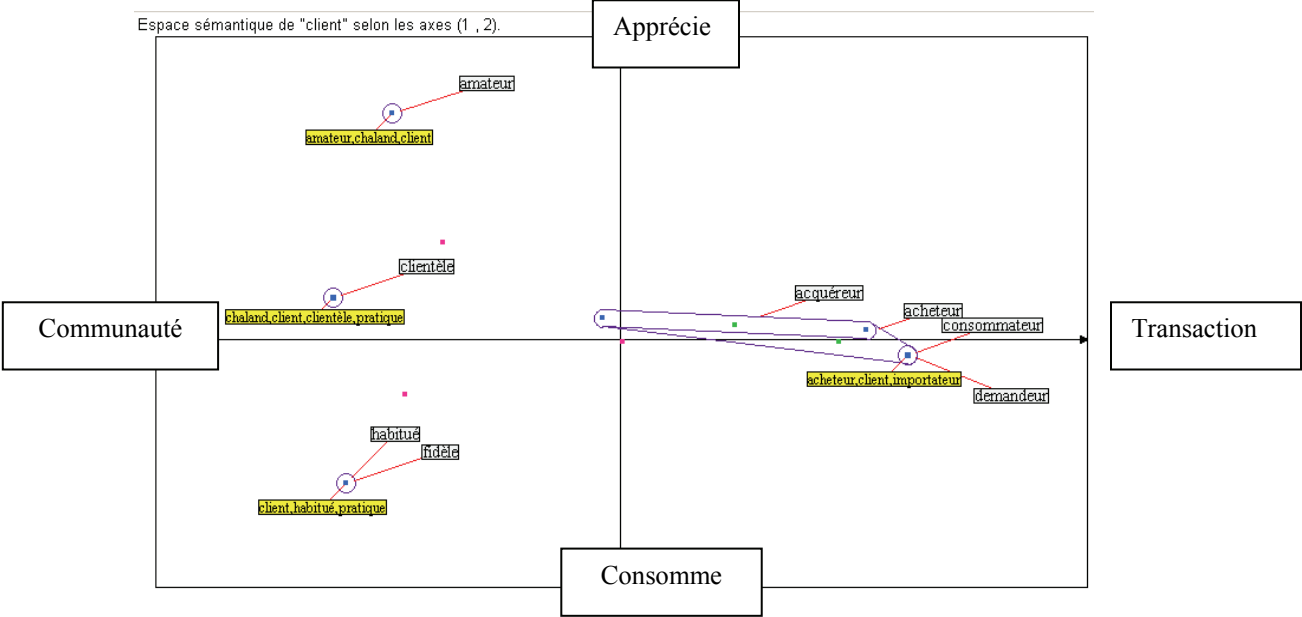


Tableau 16 : Espace sémantique de « client » fourni par le dictionnaire de synonymes du laboratoire CRISCO de l'université de Caen. Les titres des axes son proposés par l'auteur.

Ces quelques éléments permettent de comprendre les préventions que peut susciter l'usage du terme client dans le contexte des processus éducatifs. Comment en effet parler de client quand cette représentation charrie avec elle l'idée d'une relation expurgée de toute dimension symbolique. Comment mêler argent et transmission, objectivation et subjectivation, relation de protection et relation de subordination, éducation et commerce. Ce mélange se fait mais avec certaines pudeurs qui caractérisent d'ailleurs le système social français et que l'on ne retrouvera moins dans les pays de culture anglo-saxonne (Canada, USA...) dans lesquels, notamment à l'université, les étudiants peuvent être désignés comme des clients. Nous devons tenir compte de cette spécificité dans la construction de notre relation au terrain, aussi bien dans la perception de notre démarche que dans les possibilités de rétroaction. Si la définition de l'ISO 9000 s'applique parfaitement aux élèves, elle s'applique en réalité aussi bien aux enseignants et aux responsables de l'établissement (qui reçoivent un produit, le transforment avant de le fournir à une autre structure de production). Ceci ne doit pas nous étonner tant, dans le cadre d'une approche processus, tous les chaînons d'un processus sont susceptibles d'être client du chaînon précédent. Nous devons donc d'une part limiter et spécifier cette définition dans le cadre de notre étude et tenir compte des représentations afférentes à la notion de client chez les personnes étudiées. Cette dernière question fait l'objet des paragraphes à venir.

Nouvelle forme de citoyenneté et nouvelle pratique de marketing.

Il ne s'agit pas dans ces lignes de saisir les dernières nouveautés, la prime actualité des politiques clients, mais plutôt de comprendre l'étendue de ces pratiques et l'ensemble de normes, valeurs et représentations qu'elles engagent et colportent en même temps. Deux traits nous semblent décisifs, aux deux extrémités du spectre de déploiement des politiques clients : le pur objet et le pur sujet.

Les dispositifs de carte de fidélité permettent d'en savoir plus sur le client que l'état, le médecin ou le client lui-même ne le peuvent³⁰. On a pu y voir une forme rampante de contrôle social comme en témoigne la thèse de doctorat de Sami Coll : *Consommation sous surveillance : Le cas des cartes de fidélité* (COLL 2010) mais ce n'est peut-être pas là le point le plus important pour nous. Du point de vue de l'enseigne de supermarché, cette politique de

clientèle vise à augmenter les ventes en utilisant au mieux les facultés de consommation de chacun tout en fidélisant le client. Ainsi, on pourra remarquer que le client x achète sur place de la litière pour chat mais pas de nourriture pour chat ce qui occasionnera la production de sollicitation publicitaire a priori circonstanciée. On pourra, si besoin est, surveiller son régime, lui donner des conseils de santé qui se résoudront dans de nouvelles pratiques de consommation. Ainsi, Safeway peut maintenir son client en « bon état », et se garantir ses facultés de consommation. Dans cette pratique, le client est un objet, on analyse ses achats et on le stimule en fonction de calculs de probabilité. On s'adresse à lui en fonction d'une typographie de ses dépenses. Cependant, le marchand cherche à renforcer la fidélité du client (son affidé, en quelque sorte). Le dispositif n'est que partiellement explicite et observe le comportement du client, non son opinion.

-La subjectivation ou la personnalité de la voiture Renault. A l'opposé du spectre des politiques clients, on trouve les tentatives de subjectivation. Ces dernières peuvent participer d'une assimilation de la singularité du client dans la singularité de la marque. Tout se passe comme si on cherchait à produire une fusion des personnalités (personnalité du client et *personnalité* de la marque). Ainsi, la subjectivation de la marque vise la subjectivité du client. C'est un effort consenti par la marque pour obtenir une vraie fidélité, une fidélité de cœur. Cette fidélité n'est récompensée en retour par aucune forme de protection. Ce concept de personnalité des marques est commun dans les agences publicitaires ou pour les gestionnaires de marques. Il s'agit d'aller au-delà de l'image de marque et d'affiner le message afin d'engager le consommateur. Ainsi, la marque Renault définira sa personnalité comme visionnaire, audacieuse et chaleureuse. Elle définit aussi ses clients comme étant des individus non conformistes, à l'esprit ouvert et valorisant le sens pratique. Il est donc fait clairement référence au concept de personnalité de marque et à celui de la personnalité des clients ou utilisateurs de la marque. Cette personnalité sera mise en scène dans des publicités ou des packagings et elle a vocation à engager la part la plus intime du client, sa sensibilité, sa personne (on remarquera qu'à Rome, la notion de personne était réservée aux sénateurs, patriciens seuls habilités à avoir des clients...

³⁰ En ce sens que l'entreprise peut remarquer et étudier les caractéristiques comportementales d'un client avant même que ce dernier ne les remarques.

Cette personae était essentiellement un masque représentant l'ancêtre de la famille, premier habilité à entrer au Sénat (MAUSS, 1950). Les marques sont en quelque sorte anthropomorphisées comme le montre le schéma ci-dessous (FERRANDI 2003/4). Tout se passe comme si pour atteindre le client, on lui suggérait de s'identifier pleinement à la marque, de rencontrer quelqu'un à travers la marque³¹.

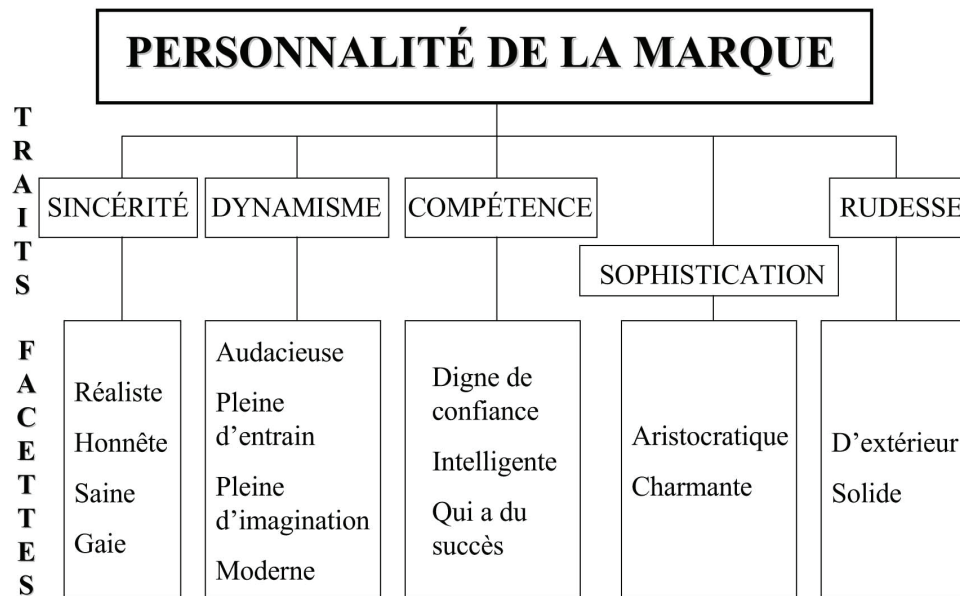


Tableau 17 : Personnalité de la marque

Dans les deux perspectives, des entreprises, dans le cadre de leur politique client ou relation client, cherchent à fidéliser en diversifiant les moyens d'être à l'écoute (de la modélisation des comportements grâce aux cartes de fidélité à la personnalisation de la marque en fonction de la personnalité projetée du client). Le client ne se trouve pas mieux protégé (ce qui peut éventuellement arriver au consommateur lorsque, pour être protégé, il se fait *client* de l'état ou d'associations de défense des consommateurs ou encore lorsqu'il confie son sort à la justice). Il se trouve mieux compris, mieux pris en compte et par conséquent meilleur client. En fidélisant et en rendant plus dépensier (plus rentable) chaque client, les politiques clients ne créent pas de lien de protection ; elles y substituent des liens de séduction, d'affection, de

³¹ Pourrait-on appliquer une telle anthropomorphisation à l'école ou de manière plus générale, au système scolaire français ? Oui, partiellement, et de deux manières différentes. D'une part, l'école peut promouvoir l'image d'un citoyen modèle, instruit selon tel ou tel critère et éduqué selon telle et telle valeur. D'autre part, certaines écoles privées peuvent défendre une image spécifique de l'élève accompli, passé par ce moule précis. Mais de l'une ou de l'autre manière, la personnification reste métaphorique et implicite, elle ne fait pas partie d'un projet entrepreneurial. Enfin, d'une manière beaucoup plus réaliste, on peut constituer des élèves en modèles dont chacun doit s'inspirer.

communauté d'identité. C'est en ce sens que le rapport de clientèle peut être vécu comme le lieu d'une attente déçue. Rien ne vient en retour de l'attachement que l'on offre à la marque.

Dans le cas de l'objectivation comme dans celui de la subjectivation, rien ne procède d'une sociogénèse « naturelle ». Ces actions sociales sont pensées consciemment et mise en œuvre avec plus ou moins de succès par des acteurs du marketing. La socialisation spontanée se trouve dans l'appropriation ou non, dans le succès ou le rejet de ce type de politique client. On pourrait penser qu'une telle appropriation est toujours ambiguë, le client étant pour partie séduit, pour partie en proie à l'impression d'être dupe (que cette duperie soit consentie ou non). Cependant ce type de remarque dépasse le cadre de vérification de ce propos. En revanche, on peut d'ores et déjà affirmer que le rapport de clientèle issu des politiques clients relève d'une relation asymétrique dans lequel l'offre cherche à maîtriser la demande, à en devenir la source, de la même manière qu'un entrepreneur identitaire ou religieux tentera de le faire. Il peut donc exister une intégration entre clients d'une même marque, un sentiment d'appartenance des clients vers l'entreprise, une solidarité organique entre clients et fournisseurs mais aucune intégration entre clients et fournisseurs. On fonde donc une *société* profondément asymétrique.

Dans un tel cadre, un acteur cherche à imposer une culture à un autre acteur qui se l'approprie (telle quelle, en la transformant) ou la repousse. Quand bien même dans le cas d'une rétroaction véridique de la culture des clients intégrée dans la politique client, les administrateurs de la marque n'ont pas vocation à absorber et à s'approprier cette culture. Ils s'en serviront. Par conséquent entre ces deux parties, il n'y a pas réellement de culture commune, d'objet de reconnaissance réciproque. Il y a des producteurs d'objets de reconnaissance réciproque et des agents à qui ses objets son destinés. Cette analyse relève bien évidemment d'une abstraction et l'on ne retrouvera probablement pas de modélisation aussi pure dans la réalité.

Le client dans une approche processus

Selon les quelques éléments que nous venons de rassembler, nous devons nous attendre à ce que la relation de client à fournisseur soit aujourd'hui le lieu d'une attente déçue. Les clients seront maintenant mis en concurrence. En échange de leur fidélité, ils n'obtiendront plus une protection mais au contraire une mise en concurrence (ce qui est notoirement le cas dans le processus éducatif). Cependant, il convient de comprendre comment se construisent les relations clients réelles.

Une approche processus doit mettre la « voix du client » à tous les échelons de l'action. La voix du client est en quelque sorte au principe (au commencement et au commandement) de toute action. Que peut-on dire de la « voix du client » au delà des attentes du client ? On parle de temps client, ou de perception client du temps. Ce temps est un élément à prendre en compte par le marketing (qui vendra des produits qui font gagner du temps, qui le ralentira ou qui l'accélèrera). On parlera encore de la perception du client que l'on doit intégrer. Tout se passe comme si le client était un produit de la grille d'analyse destinée à produire la meilleure organisation du travail possible ; Alors que le consommateur en est exclu, le client fait partie du processus de production. Une bonne relation client est un paramètre de production que l'on intègre dans sa stratégie de management³² :

« Dans des secteurs d'activité très différenciés, aux deux pôles que constituent les solutions produits et les solutions centrées sur les besoins des clients se créent deux camps, celui des gagnants et celui de ceux qui risquent de perdre. Les entreprises innovantes savent qu'elles ne peuvent plus se permettre d'hésiter sans risque. Le succès repose sur la création de bases solides de clients rentables et fidèles qui seront aussi les avocats de l'entreprise. Si elles souhaitent stimuler une croissance durable, rentable et systématique et se doter d'une différenciation concurrentielle, les entreprises doivent harmoniser leur relation client avec leur stratégie de commercialisation et de diffusion de la marque. Ceci est vrai à chaque point de contact de cette relation. Face à des concurrents qui placent la barre toujours plus haut, la lutte est continue et sévère. Le niveau d'attente des clients est en hausse constante, essentiellement à cause de l'effacement des frontières commerciales, mais aussi du fait d'un

³² Voir http://www-935.ibm.com/services/fr/bcs/html/crm_done_right_next_generation.html, site d'IBM, le 15 novembre 2011.

matraquage de marques impitoyable à travers des campagnes publicitaires de grande envergure. Etant donné la multitude d'interfaces clients que les entreprises sont amenées à gérer (plusieurs circuits de distribution), le vrai défi reste la création des bonnes relations, au bon moment et de la bonne façon, mais aussi au bon prix. En outre, un autre facteur vient compliquer la donne : les relations clients comportent un aspect émotionnel que jusqu'ici, les entreprises n'ont jamais su bien gérer. La relation client ne se limite pas à une analyse de critères purs et durs de mesure de la rapidité, de la disponibilité et de l'information. Même si ces mesures de performances concrètes sont essentielles, une véritable amélioration de la relation client doit tenir compte de l'aspect émotionnel des échanges. Le secret pour réussir sur le plan émotionnel de la relation est de bien comprendre les besoins et les attentes des clients. C'est ce qui permet aux entreprises d'identifier les interactions les plus importantes, que l'on peut appeler les « moments de vérité » puis de définir des priorités en conséquence. Le modèle IBM de la relation client comporte quatre grandes dimensions : les performances sur le plan émotionnel, les produits et les services, les performances concrètes, les circuits de distribution et les points de contact. »

Par conséquent, le client, jusque dans ses émotions, fait l'objet d'un travail de marketing et ses réactions sont susceptibles d'induire des décisions managériales. Or, le mélange entre la sphère de l'intime, de l'affect, du sentiment, et celle de la production, de la recherche de la performance, de la rationalisation s'opposent naturellement (affects/rationalité). Ce mélange des genres peut produire une méfiance, le soupçon d'une manipulation, d'une instrumentalisation.

A ce stade de la réflexion, on peut dire que le client est véritablement une matière première engagée dans la production de richesse à partir de la production de biens et de services. Cette matière première est un humain objectivé dans ses qualités économiques. Pour activer cette qualité économique, on mobilisera à dessein des ressources affectives mais aussi la surveillance (cf. ci-dessus). Or, une telle objectivation ne pose aucun problème entre deux entreprises (i.e deux acteurs économiques). Elle en pose dès que ce sont des personnes singulières qui font globalement l'objet de cette approche.

Le client, ce n'est pas seulement le lieu de la réalisation de la plus-value. Une entreprise achète à ses fournisseurs des éléments et des outils, et par le travail qu'elle paye, transforme ces éléments. La plus-value est réalisée lorsque le client reconnaît à l'objet transformé une valeur supérieure à celle du produit non-transformé. Cette reconnaissance et le travail d'évaluation sont du ressort du consommateur et de l'acheteur mais le client est ce statut institué par la rencontre entre une offre et une demande (une reconnaissance de la valeur) et en ce sens, le rapport de clientèle est avant tout un lien de reconnaissance réciproque, c'est-à-dire un lien symbolique. Le client, c'est le consommateur dans la mesure où son évaluation est anticipée, influencée et que, par ailleurs, son évaluation est utilisée comme une ressource dans l'organisation du travail.

Toutefois, cette posture est aussi valorisante : d'une part, en tant que client, on participe du travail social, on oriente la consommation, on bénéficie d'un pouvoir d'intervention sur les processus de production, on est reconnu comme un acteur du destin de grandes entreprises. On mérite ce statut par sa fidélité (fidélité dont on peut se targuer). Par ailleurs, les marques colportent avec elle une image dont on peut bénéficier. Le client fidèle est en quelque sorte sponsorisé par la marque à laquelle il adhère, ne serait-ce qu'en bénéficiant de l'image de marque (rouler en Harley ou en Ducati, manger dans tel restaurant raffiné en portant des *pumas* parce que l'on se sent « cool » et que l'on aime la world music...). Certaines marques comme Barbour ou Lonsdale vont jusqu'à donner une qualité politique à leurs clients (en l'occurrence droite catholique traditionnelle et extrême droite). Les liens de clientèles participent donc de processus d'identification quand bien même la marque ne le souhaite pas (comme dans le cas de Lonsdale). La relation client-fournisseur n'est pas une relation de reconnaissance réciproque, elle correspond plutôt à un processus de différenciation, ou plus précisément, à deux processus simultanés de différenciation. En effet, de la marque vers le client, la relation participe d'une interdépendance, d'une solidarité organique et d'une forme de socialisation. A l'inverse, la relation du client à la marque participe d'une affection, d'une solidarité mécanique et d'une forme de communalisation. Cette asymétrie pourrait être la cause de l'existence d'une mythologie « négative » qui accompagne la notion de client, si tant est qu'une telle méfiance existe, dans le cadre de la culture française.

Au regard de notre recherche.

On peut maintenant essayer de produire un lexique permettant l'application de l'ISO 9000 à l'éducation, sans qu'il s'agisse de plaquer des notions exogènes ni de rester dans le flou. Nous aurons de toutes les manières à reprendre et à détailler ce travail en fonction de la typologie ISO que nous chercherons à traduire dans des termes compatibles avec le milieu scolaire. L'élève est un client en ce sens complet qu'il offre sa fidélité et son obéissance à une institution (le lycée par exemple) dont il attend en retour aide et protection. Dans le cadre de cette relation il participe au travail (production du produit) et reçoit un produit (sa formation, son capital culturel, son diplôme). L'élève est le seul acteur à pouvoir couvrir la totalité du contenu de sens de la notion de client. Le lycée est client en ceci qu'il reçoit un produit (collège fournisseur), qu'il le transforme avant de le livrer soit à d'autres clients, soit au marché du travail et d'une manière plus générale, à la société toute entière (à laquelle il doit livrer des êtres qualifiés, instruits et intégrés. Ce rapport de clientèle est particulièrement fort dans les premiers temps de l'école républicaine, sous la troisième République. L'école laïque, publique et obligatoire offrait une protection, un modèle visant l'égalité des chances en échange d'une affiliation-soumission au modèle républicain et à la nation française.

Formation, qualification, socialisation et instruction d'un groupe peuvent être assimilées au produit. Cette transformation des individus passe par un média multiple (cours, examens, rapports formels et informels) mais ce média n'est jamais à proprement parler le produit. Devant un même programme, un même cours et un même enseignant, les résultats des élèves varieront, de même qu'avec un même filet, les résultats d'une pêche varieront d'un jour à l'autre, d'une saison à l'autre, d'une année à l'autre. Dans une telle perspective, l'élève n'est pas consommateur. L'utilisateur final du produit ou le consommateur ne peut être que le futur employeur ou, de façon permanente, la société en général.

1.2 THEORIE ORGANISATIONNELLE

« La valeur travail reste l'une des toutes premières préoccupations des français. Plus vivante, évolutive et complexe, la relation au travail se cherche et manque de repères. » (ALBERT, BOURNOIS et al. 2006)

1.2.1 Systémique et complexité

« Pourquoi parler de système éducatif plutôt que d'Ecole ou d'Education Nationale ? Pour une raison profonde : l'emploi du terme de système, dans le sens que lui donne l'épistémologie contemporaine, oblige à réfléchir – au-delà des règles formelles – à la nature réelle du fonctionnement en courte période et de l'évolution au cours du temps de l'ensemble des institutions qui traitent d'éducation et de formation. » (LESOURNE 1987)

On parle effectivement de système éducatif. Un système porte en lui à la fois la complexité et une relation paradoxale à son environnement. Un système porte en lui des variables simultanément modifiées et modifiantes les unes par rapport aux autres. (MARCEL 2000)

« Le système éducatif, au sens contemporain du terme, est une reprise de la notion administrative, telle qu'elle figure pour la première fois dans les lois Haby du 11 juillet 1975. L'expression traduit le glissement, entre 1959 et 1975 d'une logique de réseaux d'établissements diversifiés et juxtaposés, à une logique de degrés, de niveaux et de filières ayant leurs interdépendances et leurs articulations. » (RAYOU 2011)

« Tout système humain, donc vivant, présente cinq caractéristiques fondamentales : il est en équilibre, il est en déséquilibre, il est autonome, il est dépendant et il est susceptible de recevoir de son environnement des informations à caractère aléatoire. » (MALAREWICZ 2005)

Le caractère aléatoire du marché du travail et donc de ce qui en est perçu dans la société est un facteur de stress du système, une contrainte imprévisible qui rend difficiles les projections des parties prenantes.

« Les informations à caractère aléatoire sont aujourd'hui les données contradictoires qui proviennent du marché du travail, sur l'insertion de telle ou telle catégorie de diplômés, sur les perspectives économiques, bonnes aujourd'hui, mauvaises demain. La notion de vie

professionnelle introduit un caractère chaotique et aléatoire. » (MARBOT 2005) « Le marché du travail est de plus en plus complexe. Les prévisions en termes de débouchés professionnels des jeunes, outre le fait qu'elles sont insuffisamment développées, sont incertaines quant à leur réalisation. » (WALTER 2005)

Le progrès social continu des 30 glorieuses a réduit l'effet de ces informations à caractère aléatoire et l'éducation lors de cette période ne présentait pas les caractéristiques paradoxales des systèmes. Elle était structurée de manière claire et transparente. *« Passage du structuralisme au systémisme et après avoir pris en compte la problématique générale de la scientificité, on se penche sur les conséquences de ce passage et de cette problématique dans le cadre des sciences de l'éducation. » (LERBET 1984)*

Comme Argyris parle d'organisation apprenante, Le Moigne (ci-dessous) décrit les mécanismes de réponse d'un système complexe, Alter va jusqu'à parler alors de « gestion du désordre ». (LE MOIGNE 2005) *« L'intelligence d'un système complexe est sa capacité à élaborer et concevoir de façon endogène ou interne ses propres comportements : ses réponses adaptatives et donc projectives (ou intentionnelles) à ce qu'il perçoit comme des sollicitations de son environnement. »*

1.2.2 Entreprises, organisations, institutions

Si l'on peut parler de socialisation organisationnelle dans le contexte travail (DUFOR L. 2006), peut-on ou doit-on parler de socialisation institutionnelle dans le cadre de l'éducation ? Qu'elle soit décrite comme *« l'une des grandes aventures du XXe et du XXIe siècle, car elle reste à conquérir »* (PRUDHOMME et BOURNOIS 2006), l'entreprise est confrontée dès son origine à une liberté inédite : *« il lui revient de définir ce qu'elle va faire et la manière dont cette définition sera conduite ! »* Aucune autre institution ne connaît une telle liberté à se définir elle-même. De ce fait, les entreprises se confondent avec leurs actions. (DAVID 2002) Cette liberté dans le choix d'un but, d'une vocation, et de la manière de l'atteindre n'est pas partagée par l'ensemble des organisations dont certaines ne sont pas dépositaires de leur finalité. *« Une organisation est un groupe humain structuré par une ou des actions communes. »* (ALEXANDRE-BAILLY F. 2006) *« L'organisation est orientée vers l'action, l'atteinte de résultats pratiques, et elle est en même temps comme tout groupe humain, un lieu de création de lien social.*

Deux types de conséquences :

- le renforcement fréquent de l'empreinte du groupe social sur les individus

- l'apparition de spécificités liées à l'action collective. » (ALEXANDRE-BAILLY F. 2006)

La liberté à se définir elle-même, c'est la liberté de choisir sa finalité. C'est en cela que l'entreprise est particulière et n'est pas une organisation comme les autres, et c'est pour cela que toutes les organisations ne sont pas des entreprises. L'entreprise est un collectif particulier, qui a la propriété fondamentale d'être obligée de se reconcevoir en permanence. Autrement dit, l'entreprise est sans cesse en train de lutter contre sa propre naturalisation en tant qu'unité d'action collective. (DAVID 2002 p.176)

Aujourd'hui les règles de l'entreprise sont essentiellement capitalistes (même si les coopératives ou l'entrepreneuriat social peuvent être assimilables à des entreprises). André Comte-Sponville soutient, dans cette conférence adressée à des interlocuteurs du monde de l'entreprise, que le capitalisme n'est ni moral, ni immoral mais amoral : c'est un système de production qui a fait les preuves de son efficacité et que la politique doit encadrer et réguler afin de le conformer, autant que possible, aux exigences de l'éthique (COMTE-SPONVILLE 2004). Le lien entre éthique, entreprise, vocation, organisation, bien commun, institution est à préciser.

Comte-Sponville : « *L'entreprise, n'a pas vocation à distribuer de l'affection, de l'amour ou tout autre sentiment : elle n'a que "des objectifs et un bilan", point final.* » (COMTE-SPONVILLE 2004) L'entreprise n'a pas de lien direct et de responsabilité avec l'idée du Bien Commun, c'est le terrain de l'institution.

Pesqueux dans son ouvrage « Institution et Organisation » a théorisé le lien entre ces deux notions. (PESQUEUX 2006) Pour lui : « *L'institution, c'est l'ensemble des règles autour desquelles les individus ont trouvé des compromis explicites permettant de stabiliser leurs relations comme dans les approches de l'école de la régulation.* »

L'intrusion du management comme référence majeure du fonctionnement de nos sociétés pose la question de la désinstitutionnalisation de l'institution et, en miroir, celle de l'institutionnalisation de l'organisation, dans une perspective évolutionniste duale et adressée comme inéluctable. »

Il est pour lui nécessaire de distinguer :

- le niveau intra-organisationnel de l'institutionnalisation avec la thématique des routines organisationnelles,
- le niveau inter-organisationnel de l'institutionnalisation qui se situe dans une perspective d'auto-institutionnalisation de l'organisation, les normes privées (du domaine de l'organisation) étant considérées comme devant être légitimes sur le plan public ; il en va ainsi, par exemple, des normes qualité et surtout des normes techniques qui tendent à rapprocher l'inter-organisationnel et de l'inter-opérable connotant ainsi de « connectivité » et donc de logique d'« association », de « coopération », de « collaboration », de « mutualisation » cette perspective de l'institutionnalisation .
- le niveau supra-organisationnel qui est celui de l'institution proprement dit.

Nos sociétés sont des sociétés d'individus. [...] Nous ne sommes pas dans des sociétés que Hofstede nomme collectivistes : des sociétés où, écrit-il "l'individu est inséré dès sa naissance dans des groupes d'appartenance fortement intégrés qui la protègent tout au long de sa vie en échange d'une loyauté sans faille". (HOFSTEDE 1991; GUICHARD 2006) Il est donc nécessaire de créer des règles, des formes, valides en dehors de groupes d'appartenance et de se situer au niveau de la nation et de ce qui nous fait société. Il est donc nécessaire d'instituer.

- Instituer, c'est d'abord fonder au regard de lois, c'est-à-dire établir une règle valide pour tous, la problématique de l'institution étant liée à celle de la fondation et de la vie publique. L'acceptation peut alors en être aussi bien sociologique que politique.
- Instituer, c'est donner des gages de stabilité quant aux modalités d'exercice de la vie publique.
- Instituer, c'est ériger des principes communs à quelque chose (sens dérivé des deux premiers).
- Instituer est organiser une collectivité humaine au regard d'une fin supérieure, une collectivité au sein de laquelle les individus acceptent ou subissent l'existence d'une autorité commune.
- Instituer, c'est inscrire des formes sociales dans des normes qui leur préexistent, ce qui permet de les rendre autonomes par rapport aux relations sociales. C'est le cas, par exemple, des relations marchandes dans les représentations dominantes de la société qui leur accorde actuellement une telle importance.

Pour Pesqueux, l'institution est fondée dans la perspective de donner un contenu au Bien Commun, à travers des modalités juridiques, des compétences au regard d'une mission et des moyens humains, techniques et financiers. *« C'est en cela qu'elle diffère de l'organisation dont les modalités se trouvent être beaucoup plus contextuelles et relevant donc du privé. La contingence se pose dans l'organisation alors qu'elle ne se pose pas dans l'institution. Mais c'est aussi à cause de ces éléments que les perspectives néoinstitutionnelles relient explicitement ou implicitement « institution » et « socialisation » alors que l'on ne relie pas comme cela « organisation » et « socialisation ». A ce titre, à chaque lieu physique de la socialité correspond une dimension institutionnelle. Au logement, correspond l'institution domestique, à l'éducation, l'école, etc. L'institution est alors le lieu venant réunir usages et règles dans la réalisation d'une même finalité. »*

L'environnement institutionnel (la société) n'est pas de même nature que l'environnement organisationnel (les institutions). Le statut de l'individu y diffère dans le contexte d'une implication généralisée avec l'institution. C'est sans doute la volonté d'impliquer les agents organisationnels dans le processus de changement qui conduit à trop rapidement établir la confusion entre le changement organisationnel et le changement institutionnel. Dans ce dernier cas, la question de la résistance au changement ne peut se poser dans les mêmes termes puisque l'agent institutionnel n'a de sens qu'au regard des membres de la société et que les relations qu'ils tressent ensemble sont de l'institution. La réforme institutionnelle ne peut comme cela se réduire à du changement organisationnel même si l'initiative semble être formulée du sommet.

Quelle est donc la place de la norme ISO 9000 dans le champ du changement organisationnel ? Est-elle un outil d'accompagnement du changement ou peut-elle être un outil de réforme institutionnelle en permettant d'intervenir activement sur la vocation quitte à remettre en cause sa stabilité ? Peut-elle apporter quelque chose dans le drôle de rapport institution-réaction organisationnelle. (COTENTIN 2003)

1.2.3 La contractualisation de la relation de travail

Le lien économique et social entre une organisation et un individu est matérialisé en droit français par le contrat de travail qui est un contrat de droit privé et crée un lien de subordination entre employeur et employé. Si aucun texte de loi ne définit le contrat de travail, la jurisprudence en donne la définition suivante : « *convention par laquelle une personne physique s'engage à mettre son activité à la disposition d'une autre personne, physique ou morale, sous la subordination de laquelle elle se place, moyennant une rémunération.* » (PELISSIER, SUPIOT et al. 2004)

Le lien symbolique entre l'individu et l'institution éducative est au moins de trois ordres :

- le caractère obligatoire de la scolarité jusqu'à 16 ans ;
- la contribution par l'impôt à l'effort éducatif, premier budget de la France ;
- le droit constitutionnel pour l'individu de pouvoir obtenir un emploi.

D'un point de vue opérationnel dans les structures éducatives, il existe un faisceau de droits et de devoirs pour l'individu et l'établissement. Que ce soit Truche et son ouvrage « vers une charte des droits et devoirs dans l'école » en 2001, ou Piau avec « les droits de l'élève » en 2011, ces engagements mutuels prennent corps afin mieux faire comprendre à chacun la réalité du cadre législatif encadrant l'éducation publique et le quotidien de son fonctionnement.(PIAU 2011)

Comme il existe le code du travail, il existe le code de l'éducation qui regroupe l'ensemble des lois en vigueur dans le domaine de l'éducation. Il traite des grands principes de l'éducation, de l'administration de l'éducation et de l'organisation des enseignements scolaires. Pour encadrer le fonctionnement du quotidien, chaque établissement a un règlement intérieur auquel l'élève doit se soumettre.

Mais ce règlement intérieur n'a pas force de contrat. Tout d'abord, il est mal connu de la part des élèves et regroupe essentiellement des points de fonctionnement et de discipline. Il ne fixe pas réellement le contenu de l'échange s'effectuant entre l'élève et l'établissement agissant pour le compte de la société.

Il existerait bien selon nous une sorte de contrat d'éducation implicite, non pas défini pas la jurisprudence mais par l'observation, et que nous définirions comme suit : « une convention par laquelle une personne physique s'engage à mettre son activité au service d'un établissement éducatif, sous la subordination de laquelle elle se place, moyennant un espoir de rémunération à terme par le biais la société. » Il y a donc ici dissociation de la rémunération et de la subordination. L'objet de cette réflexion n'est pas de montrer que l'élève est soumis à un contrat de travail mais bien qu'il est dans une logique contractuelle plus ou moins explicite incluant subordination et espoir de rémunération.

Il est important de noter que dans le cas des lycées professionnels au moment de la seconde ou de la première, les élèves franchissent le seuil des 16 ans et que leur relation à l'établissement passe d'une logique d'obligation à une volonté individuelle. Cette bascule majeure de nature de contrat est un enjeu symbolique majeur pour la population des élèves à la limite du décrochage. Elle est rendue d'autant plus difficile que l'espoir de rémunération à terme est faible et hypothétique à ce niveau de qualification.

1.2.4 La dérive organisationnelle

« L'entreprise, d'un point de vue systémique, est souvent définie comme étant un ensemble d'éléments en interaction les uns avec les autres, organisés en fonction d'un but ; l'ensemble étant ouvert et en relation avec un milieu et des acteurs environnants. » (KOVALESKY 2010)

Les rapports entre institution et organisation au sein d'un même ensemble ont évolué et se trouvent, selon certains auteurs, à un point critique de leur histoire. *« L'individualisme de marché va de pair avec les désinstitutionnalisations. Pas étonnant alors que l'aléa des comportements de chacun se développe. Pas étonnant non plus qu'on passe d'une légitimité accordée au statut, principalement celui du salariat, à une autre, accordée au contrat » (PESQUEUX et TRIBOULOIS 2004)*

Ce changement de paradigme est réel, il mérite notre attention. Cependant, il faut noter une nuance. Tout système social et toute organisation doit s'adapter à son environnement pour pouvoir perdurer. Le changement est donc une donnée inhérente à toute organisation. Ce qui serait nouveau dans la société « entrepreneuriale », c'est que ce changement prend racine dans le comportement spécifique des individus (encadrés par des normes sociales – par exemple, le statut du contrat). Ce changement produit selon nos auteurs une

« *insécurité sociale* », suscitant une « *recherche éperdue de sécurité* ». « *La capacité au changement rapide, à la réactivité face à la « fuite du temps », à la permanence d'une adaptabilité constante entraîne donc des douleurs psychiques, cognitives, structurelles et organisationnelles. L'idée d'adaptation à l'environnement est, en effet, pour certains individus, insoutenable, inenvisageable du point de vue de la place qu'il occupe dans la structure. Accepter le changement, c'est mettre en péril le cocon* ». On retrouve ici un thème cher à Crozier selon qui plus les salariés échapperont au sentiment de vulnérabilité, plus on pourra sortir du cercle vicieux bureaucratique³³.

Pour appliquer ce propos dans le processus éducatif, il nous faudra produire quelques clarifications. Les professionnels sont soumis à plusieurs changements permanents : réformes de l'éducation, changement d'établissement, changement de programme, changement de classe, changement d'élèves. Ils semblent qu'ils s'adaptent dans l'ensemble d'autant mieux que l'adaptation est spontanée et non imposée par la hiérarchie. Par ailleurs, si l'on se réfère à Michel Crozier (*Le phénomène bureaucratique*), dans une organisation bureaucratique, la prévisibilité est une faiblesse et l'imprévisibilité un pouvoir. Le pouvoir de A sur B réside dans le fait que A peut faire ou ne pas faire ce dont B a besoin. L'interdépendance fonctionnelle dépend du bon vouloir d'A. Par conséquent, un individu a rationnellement intérêt à être imprévisible, et donc à s'inscrire dans un mouvement permanent, à changer sans cesse ses pratiques. Il n'est pas donc pas réellement étonnant de lire quelques lignes plus loin « *C'est [le changement] souvent un des vecteurs idéologiques³⁴ du pouvoir de direction qui, comme son nom l'indique, sait, elle, dans quelle direction aller* »

Pesqueux et Triboulois (PESQUEUX et TRIBOULOIS 2004) explorent plusieurs modélisations théoriques du changement. On en retiendra deux principales : d'abord celle de J.G March. (MARCH 1991)

³³ « *Moins l'individu sera vulnérable et moins il acceptera de payer le prix de la rigidité bureaucratique. Enfin, on peut ajouter que le modèle bureaucratique dont nous venons d'analyser les avantages du point de vue de l'individu a encore une autre fonction importante quoique limitée. Il constitue un excellent moyen de maintenir à l'intérieur de nos sociétés modernes certaines des valeurs individualistes d'un monde préindustriel* ». (CROZIER 1963)

³⁴ Nous reviendrons sur la théorisation de l'idéologie produite par Yvon Pesqueux dans les dernières lignes de ce chapitre.

- Les organisations changent continuellement, de façon routinière, mais ce changement est difficilement contrôlable. Il est rare que les organisations fassent exactement ce qu'on leur demande de faire.
- Les théories du changement organisationnel ne sont en fait que des façons différentes de décrire des théories de l'action organisationnelle. La plupart des changements dans l'organisation reflètent des réponses simples à des stimuli démographiques, économiques, sociaux et politiques,
- Même si les réponses de l'organisation aux événements extérieurs sont généralement adaptatives et routinières, elles ont lieu dans un monde confus et complexe. Les processus les plus prosaïques peuvent parfois donner lieu à des résultats étonnants,
- L'adaptation à un environnement changeant implique un mélange de rationalité et de sottise. La sottise organisationnelle n'est pas une stratégie consciente, mais elle est encadrée dans certains éléments familiers de l'organisation (par exemple ses actions symboliques).

L'autre modèle proposé par E. Romanelli et M.L Tushman (ROMANELLI et TUSHMAN 1985) indique trois modèles de l'évolution organisationnelle :

- Un modèle « inertique » : l'organisation se trouve contrainte par son histoire, ses routines et ses habitudes. Son évolution sera plus une reproduction à l'identique du passé qu'une vraie modification par rapport à un état passé,
- Un modèle réactif : l'organisation subit les changements de l'environnement qui constituent plus une contrainte à laquelle elle « doit » s'adapter,
- Un modèle proactif de management stratégique : l'évolution de l'organisation est une démarche volontaire par laquelle les dirigeants choisissent la trajectoire de l'organisation ainsi que ses domaines d'activité.

Selon Triboulois et Pesqueux, la littérature du management du changement se caractérise par les trois traits suivants : dimension prescriptive, surabondance d'images, méconnaissance des fondements conceptuels abordés précédemment. Il en découle une relative disqualification de ces discours pour produire une lecture qualitative du changement organisationnel. Cette littérature reprend traditionnellement les catégories de Kurt Lewin : Gel, Dégel, Regel. Les étapes généralement associées au changement sont (VANDANGEON-DERUMEZ 1998) :

Une phase de maturation

- Reconnaissance et diagnostic
- Initialisation (qui est une sensibilisation à l'idée de changement)
- Construction du projet de changement

Une phase de déracinement

- Rupture (communication du projet)
- Foisonnement (de nouvelles idées)
- Conduite du changement (développement d'initiatives)

Une phase d'enracinement

- Recentrage (évaluation et bilan).
- Ancrage (correction des actions engagées)

Les auteurs concluent sur la nécessité de refonder le projet entrepreneurial en appuyant ce dernier sur quatre points 1/ la volonté d'enracinement historique avec la fondation d'une histoire vécue ensemble pour créer un sentiment d'appartenance. 2/ la détermination d'un code avec référence à des valeurs qui guident l'action pour développer le consensus minimum 3/ l'émergence d'un défi collectif avec un grand dessein pour donner sens à l'activité de chacun 4/ des règles du jeu dans la gestion du quotidien pour donner les bases d'une justice interne. Tout ceci pourrait résulter dans une « société entrepreneuriale », susceptible de palier les défaillances d'un état providence finissant, le quotidien de chacun devenant entrepreneurial.

Pour poursuivre notre examen des conditions contemporaines de l'organisation du travail, il nous reste à préciser le contexte idéologique de cette production ou pour le moins à prendre en compte cette dimension idéologique qui définit en quelque sorte la scène sociale du travail, le contexte de ce dernier.

« Parler de l'entreprise conduit à questionner ce qui fonde le discours – scientifique ou médiatique – qui permette d'en parler. Et c'est bien en cela qu'il est nécessaire d'approfondir l'univers de l'idéologie et de la croyance qui est celui dans lequel modèle, image, métaphore et figure de l'entreprise plongent leurs racines dans la mesure où l'usage de ces notions, quand on les applique à l'entreprise, conduit à créer un monde qui soit cohérent avec ce qu'ils portent en eux. L'idéologie comme justificatrice - productrice de représentations mérite ainsi que l'on s'y intéresse dans la mesure où cette création va aussi dans le sens de la validation – construction de préjugés. Ce qui est en cause ici, c'est bien de la question de la déformation, du statut de la preuve quant aux représentations si l'on accepte l'existence d'un impact idéologique sur l'expression de celles-ci. Les représentations ainsi construites nous livrent en effet une structure interne du monde dont la validation se trouve aussi bien être objet de science (les “ sciences de l'organisation ” pour ce qui nous concerne) que construction de vérité dans un projet de connaissance et de reconnaissance de ce monde ».
(PESQUEUX 2004)

Tout comme l'idéologie, la règle indique le comportement à avoir dans des circonstances précises et n'a donc pas de valeur universelle. La règle s'applique donc dans les limites d'une situation mais dont les circonstances se trouvent être relativement stables. A la limite des circonstances de la règle, se trouve la convention, à vocation plus générale. La règle va donc osciller entre la convention aux fondements purement formels et la référence aux situations locales. Elle possède à la fois la fonction arbitraire d'une règle du jeu et celle, rationnelle, de porter du sens. Mais le concept de règle comporte aussi l'idée de l'imitation, légitime et inviolable, dont l'impact dans l'univers idéologique tout comme dans l'univers esthétique est très important (être artiste est ainsi en quelque sorte faire comme cela doit être fait, à la manière de ...). C'est aussi, plus généralement, la référence légitime à un état de l'art.

Dans une acception, qui domine largement aujourd'hui, l'idéologie est une "*pensée théorique qui croit se développer abstraitement sur ses propres données, mais qui est en réalité l'expression de faits sociaux*"⁷. C'est cette acception qui est à la fois à l'origine de la politisation et de la "sociologisation" du concept. C'est à ce titre que l'on n'échappe pas à son idéologie. L'idéologie va donc représenter l'idée fausse, la justification d'intérêts, de passions. La définition de l'idéologie se trouve coincée entre un concept neutre, une acception dogmatique (l'idéologie d'une société, d'un parti, d'une classe) et une acception péjorative dont on se sert pour déclasser les présupposés de l'autre. Dans tous les cas, c'est un « système » qui possède sa logique propre venant fonder des représentations (modèles, images, mythes ...).

Pesqueux note que la difficulté d'investigation du concept d'idéologie croît lorsqu'il est nécessaire de constater que des théories scientifiques peuvent s'intégrer dans des ensembles idéologiques. Réciproquement, le contexte idéologique peut favoriser le déclenchement d'une démarche scientifique d'autant que le statut de la preuve comme celui de l'erreur possèdent un positionnement spécifique dans les sciences humaines et donc dans les sciences de gestion (si on en accepte l'existence en tant que telle). L'idéologie amène à biaiser le choix entre des conceptions scientifiques parallèles.

Pour Pesqueux, la nature de l'idéologie est, pour lui, celle d'un discours qui tend à générer des valeurs qui servent de référence à l'exercice du pouvoir dans une société. Il s'agit d'un processus de transformation des passions en valeurs. La dimension qu'il en donne est donc fondamentalement politique, ce qui est ici aussi la position de cet ouvrage et soulignons avec lui qu'à ce titre, "*une idéologie n'est ni vraie, ni fausse, elle ne peut être qu'efficace ou inefficace, cohérente ou incohérente*". Mais elle est aussi métaphysique. A ce titre, elle nous pose donc la question de savoir ce qu'est une "valeur individuelle" au regard du projet de fondement des besoins par les désirs au travers de la figure du client.

L'idéologie remplit donc plusieurs fonctions :

- Le ralliement, la reconnaissance des acteurs d'un même univers de pensée,
- La justification de ses croyances qui permettent de dessiner les contours du groupe des adversaires et de celui des partisans,
- Le voilement des intérêts, en particulier ceux de la classe dominante,
- La désignation des choix proposés aux partisans ou de ceux qui peuvent l'être, ce qui constitue le champ de l'univers du choix dans les sociétés politiques pluralistes, en offrant le cadre d'une représentation du choix ; à ce titre, l'idéologie ne porte pas seulement sur les valeurs mais également sur les fins et les buts comme moyens intermédiaires d'obtention des valeurs,
- La perception en simplifiant les données car elle permet de manipuler des "totalités" et de se déterminer sur l'avenir.

1.2.5 Le phénomène bureaucratique et les rationalités concurrentes

Dans son ouvrage *Reprogrammer le cerveau de l'entreprise (rewiring the corporate brain)* Zohar déclare : « *Corporations have been a world of Newtonian organization, thriving on certainty and predictability. They are hierarchical, with power emanating from the top, and control exercised at every level. Heavily bureaucratic and rule-bound, they are necessarily inflexible and are managed as though the part organizes the whole. Rewiring the Corporate Brain argues that we are moving away from a Newtonian to a complexity-based system and offers a new conceptual structure for a fundamental transformation in corporate thinking and leadership, together with suggestions for practical, structural implementation.* » (ZOHAR 1977)

Membre fondateur du Centre de Sociologie des Organisations, Michel Crozier s'est attaché à comprendre, à partir d'une théorie de l'acteur, le fonctionnement des organisations bureaucratiques. Il est donc pour nous une ressource et ce d'autant plus qu'il pense directement les racines d'une certaine culture bureaucratique française dans le système scolaire (centralisation forte, stratégie de repli, développement de relations impersonnelles). Par ailleurs, il a analysé les conséquences de mai 68 comme une bureaucratisation du mouvement étudiant. Il convient donc de nous intéresser aux bases de son système théorique.

Michel Crozier définit la bureaucratie comme un système incapable de se corriger. « *Un système d'organisation bureaucratique est un système d'organisation incapable de se corriger en fonction de ses erreurs et dont les dysfonctions sont devenues un des éléments essentiels de l'équilibre* ».

« *le système bureaucratique à la française semble constituer la meilleure solution possible pour faire participer le plus grand nombre de citoyens à cette valeur et à ce style d'action que constitue le bon plaisir.* »

La pensée de Crozier n'est pas neutre et l'on peut identifier au moins trois buts dans *Le Phénomène bureaucratique* :

1/ Appliquer la sociologie des organisations à deux exemples concrets (Seita et Agence des chèques postaux) et produire une théorie sur le système bureaucratique, et plus généralement une théorie du pouvoir de l'acteur.

2/ Identifier dans la culture française des éléments de socialisation résultant dans la pratique bureaucratique française.

3/ Il existe encore, dans cet effort théorique, une tentative politique pour montrer les fondements et les travers d'une société basée sur la centralisation, une structure hiérarchisée, une trop faible autonomie des agents, la faible créativité, le manque de souplesse... Cette tentative relève d'une tradition libérale (qui est toujours d'actualité). C'est dans les fondements du système social qu'il découvre l'origine des dysfonctionnements de la bureaucratie française : « *Si paradoxal que cela puisse paraître au premier abord, il serait donc possible de soutenir que le phénomène bureaucratique correspond à la nécessaire persistance d'un élément de pouvoir charismatique dans le fonctionnement des organisations. Le développement de privilèges bureaucratiques et de cercles vicieux dysfonctionnels tient profondément à l'impossibilité dans laquelle nous nous trouverons, pour longtemps encore, de nous passer d'un pouvoir de type charismatique dans un monde par ailleurs de plus en plus rationalisé* ».

Crozier envisage trois définitions de la bureaucratie pour ne retenir que la troisième. Une définition venant des sciences-politiques relativement descriptive et qui s'inscrit historiquement dans le développement de l'administration politique –dans les colonies comme dans l'U.E–, une autre venant d'une approche wébérienne (rationalisation excessive des relations, légitimité rationnelle de la domination, action rationnelle ou pour le moins rationnelle en valeurs) et une troisième qui relève plus du sens commun. La bureaucratie comme un système produisant des désagréments par sa lenteur, son immobilisme, son inadaptation, ses apparentes dysfonctions que nous serons amenés à considérer comme des fonctions. Cette dernière définition correspond assez bien aux lycées professionnels qui ont non seulement des lourdeurs de fonctionnement mais dont on peut dire que les dysfonctionnements sont en quelque sorte devenus la raison d'être. Dans ces dysfonctionnements, on peut inclure le taux de décrochage sans qualification mais aussi le faible taux d'emploi des sortants qui caractérisent certaines filières. On pourrait même y inclure le taux de déception des choix à l'entrée. Si l'on adopte temporairement le cadre d'analyse de Crozier pour penser les dysfonctionnements de la « bureaucratie » scolaire, on devra retenir les quatre points essentiels du cercle vicieux bureaucratique :

1/ L'étendue du développement des règles impersonnelles (ce qui isole les catégories de salariés en les constituant, non plus comme groupe identitaire mais comme groupe fonctionnel –un même rapport à l'outil de production ne crée pas, hélas, de communauté d'identité).

2/ La centralisation des décisions afin de lutter contre l'arbitraire de potentats locaux.

3/ Isolement de chaque catégorie hiérarchique et pression du groupe sur l'individu (pour appartenir au sous groupe et défendre les intérêts du groupe hiérarchique spécifique.

4/ Développement de relations de pouvoir parallèles, parce que les incertitudes, les dépendances subsistent et ne peuvent se régler dans le cadre normal de négociation.

Les règles impersonnelles et non négociables créent une répugnance à leur égard ce qui demande une centralisation du pouvoir, les groupes trop proches n'ayant pas la légitimité à exercer un pouvoir les uns sur les autres. Le rejet de la dépendance appelle à une série de relations de pouvoir dans un effort des groupes pour élargir leur propre autonomie, or ces relations de pouvoir se caractérisent par un recours abusif à la norme et à l'impersonnalité.

L'impersonnalité crée des relations de pouvoir qui appellent d'autres relations impersonnelles pour les combattre. On voit que la réaction et l'action des individus sont décisives pour la construction de la structure en général. Il se pourrait qu'un des buts de l'administration bureaucratique soit de maintenir l'autonomie de chaque groupe, et donc de renforcer son défaut, c'est-à-dire l'impersonnalité. Un des buts de la bureaucratie serait ainsi de se maintenir soi-même. Ce modèle s'adapte très bien au système scolaire qui est au demeurant centralisé, basé sur un certain nombre de relations impersonnelles (entre des fonctions) qui met en parallèle des hiérarchies différentes (proviseurs et enseignants).

La bureaucratie comme fait social français.

Que la bureaucratie soit un phénomène historiquement daté, c'est une évidence. Cependant, le modèle d'entités économiques gérées rationnellement, construites de manières impersonnelles en visant une pure efficacité technique n'a rien d'obsolète. Ce qui peut être considéré comme obsolète, c'est ce que visent les constructions bureaucratiques si l'on se fie à Michel Crozier. Ce point qui tente de persévérer, c'est une forme d'individualisme qui n'est pas un individualisme de l'intérêt économique, ce n'est pas le refus de l'interdépendance, ce n'est pas non plus l'absence d'intégration dans un modèle social et ce n'est toujours pas un modèle refusant les règles et les normes extérieures. Cet individualisme préindustriel est une réticence au face-à-face, à l'arbitraire individuel, et une recherche plus globale de l'autonomie. C'est une expression du désir de calme et en un certain sens, du désir de propriété. On souhaite des choses à soi, qui ne dépendent que de soi, un « tiens » vaut mieux que deux « tu l'auras ».

Selon lui, à l'école comme dans les rues, les bandes de jeunes suivent un égalitarisme très fort dans lequel on répugne au pouvoir personnel, et à la trop forte individualisation des rapports. « *Le bon plaisir est la loi de l'organisation formelle* ». L'autorité, à chaque échelon, est une autorité absolue.

« *Le petit propriétaire foncier ne reçoit d'impulsion que de lui-même, sa sphère est étroite, mais il s'y meut en liberté, alors que celui qui possède une petite fortune mobilière dépend presque toujours plus ou moins des passions d'un autre.* »

Le système bureaucratique français doit permettre au plus grand nombre de participer de ce bon plaisir. Un système bureaucratique est un système hiérarchique qui bascule vers un système que Mary Douglas décrirait comme *Isolated* où tout dysfonctionne mais dans lequel aucune personne en particulier n'est le dépositaire d'un pouvoir discrétionnaire. La direction bureaucratique vise la pérennité du système de protection général. « *Dans l'agence comptable, toute cette hiérarchie rigide, presque militaire, que nous avons décrite converge sur une direction faible et divisée dont l'unique fonction est de maintenir le système en l'état* ». En ce sens, chose étrange, le système bureaucratique cesse d'être une société moderne. Elle vise tout simplement la perpétuation et le pouvoir réside dans la capacité de maintenir la tradition.

« A travers toute l'histoire contemporaine, les français ont eu la réputation de réussir à la fois les explorations individuelles et les grandes entreprises bureaucratiques. La comparaison de la colonisation française et de la colonisation britannique dans le nouveau monde en constitue un bon exemple. Du côté français, en effet, coexistent une société centralisée et étroitement contrôlée, pesante et inefficace et une multitude de coureurs des bois, individualistes, tandis que du côté britannique nous trouvons des communautés plus riches, plus diversifiées et se gouvernant elles-mêmes, mais un beaucoup plus petit nombre d'aventuriers et d'explorateurs ».

1.2.6 New Work Order, New Employment Relationship, New Public Management

Pour Gee, Hull et Lankshear, il est clair qu'un nouvel ordre du travail (New Work Order) est en place qui promet un travail plus satisfaisant et porteur de sens, avec un plus grand respect de la diversité, et une répartition plus démocratique des informations. Mais pour ces auteurs, c'est surtout une manifestation du capitalisme pour maintenir un *statu quo* plutôt que de faire progresser les individus. En tout cas, l'idée d'une concurrence centrée sur les demandes des clients, dans une lutte sans merci semble être le contexte du marché tel qu'il s'organise aujourd'hui. (GEE, HULL et al. 1996)

Pour Probert, sur les dernières décennies, le monde du travail a changé pour tellement de monde de tellement de manières pour dire qu'il semble raisonnable de penser que nous sommes en train de passer d'un système de travail à un autre, à un Nouvel Ordre du Travail.

Les éléments qui semblent avoir changé sont :

- La disparition d'emplois faiblement qualifiés en général manuels qui donnaient un emploi relativement stable à des jeunes hommes qui n'avaient pas fini leur parcours scolaire et à beaucoup d'immigrés dans l'après-guerre.
- La croissance rapide de nouveaux types d'emplois dans les services comme la santé, le tourisme, l'hôtellerie, les services financiers, pour beaucoup à temps partiel ou intermittents.
- L'apparition de nouvelles organisations du travail basées sur des principes sensiblement différents de ceux en cours pour les trente glorieuses, en s'appuyant sur le travail en équipe, moins de fonctions de middle-management, le multitâches si ce n'est la multi-compétences, et la demande croissante pour des compétences de communications sous toutes ses formes.
- La dislocation de géants, entreprises à l'intégration verticale avec la montée en puissance des sous-traitants. (PROBERT 1999)

Comme nous l'avons vu auparavant, la question de l'influence du monde économique comme client du processus éducatif est un véritable enjeu, notamment dans le fonctionnement des établissements éducatifs et dans le choix des intérêts à servir : ceux du futur employé ou ceux du citoyen. Le nouvel ordre du travail est donc un client potentiel du système éducatif, à la fois dans son besoin d'employés qualifiés et dans la nécessité de préserver un ordre social qui lui est favorable comme l'avait déjà identifié Bourdieu dans son ouvrage « La reproduction » ou Ben-Peretz :

« These policies create situations of conflict for teacher educators who do not necessarily see themselves as contributing to the alignment of the educational system with requirements of the labor market. Simultaneously with the growing emphasis on serving the needs of the new work order, schools are constrained by increasing centralized control over the content and method of teaching represented by the standards movement and best expressed by the term accountability. » (BEN-PERETZ 2001)

Ces évolutions du travail créent de nouvelles dimensions de l'employabilité, plus flexibles, que Bond Baker décrit ci-dessous : orientation client ; centrage sur la performance ; travail en mode projet et humanité dans l'esprit et le travail. Se rajoutent trois autres déterminants de la nouvelle relation d'emploi : fidélité et engagement ; apprentissage et développement et transparence de l'information. (BOND BAKER 2005)

Ces analyses sur le changement du monde du travail ne sont pas que des positions presque politiques ou tout au moins critiques voire engagées. D'autres auteurs confirment des changements profonds dans les attentes et les fonctionnements des individus, comme nous l'avons déjà décrit dans les travaux sur les générations.

“One, everyone is a human being, not merely an employee or a human resource. Two, everyone is fully capable of acting responsibly and thriving on challenges. Three, the only natural relationships of any worth aren't hierarchical. And fourth, human beings deserve all of the different dimensions of freedom that should be available to them in an organization, such as the horizontal dimension of cross-functional teams and the "hyperdimension" of community.” (BRUMBACK 2003)

Le fonctionnement social de l'organisation semble être en mutation, tiré aussi bien par les attentes des individus qui aspirent à d'autres modes de fonctionnement, que dans l'adaptation des sociétés proposant de nouveaux modes de fonctionnement et de nouveaux types d'attentes mettant sous une nouvelle tension la relation d'emploi : *« La société développe des recommandations pour que l'individu se comporte comme un individu entrepreneur : actif, confiant, orienté objectifs, pas passif, incertain et dépendant. »* (MC WILLIAM 2002).

Ceci crée des sortes de modes du management, des croyances collectives transitoires que certaines techniques de management sont à l'avant-garde du progrès managérial. (ABRAHAMSON 1996) Elles ne tardent pas à diffuser dans la sphère de l'administration publique sous le terme de New Public Management : *« Des méthodes développées dans la sphère privée se sont ainsi diffusées dans la sphère publique, susceptible de transformer profondément la notion même d'administration. [...] La loi organique relative aux lois de finances dite "LOLF" votée en 2001 et mise en œuvre à partir de 2006, s'est traduite par la diffusion d'instruments assimilables aux recettes du New Public Management (NPM).»* (BEZES et JOIN-LAMBERT 2010)

« Peut-être serait-il plus opportun de parler de « mouvement » quand il s'agit d'institution et que c'est alors justement l'institutionnalisation qui tient lieu de changement institutionnel ? Sur le plan idéologique d'ailleurs, au managérialisme du changement organisationnel dans sa volonté de le codifier, de l'outiller et de dupliquer ensuite l'usage des outils du changement correspond le réformisme du changement institutionnel qui n'est clairement pas de même nature. Il y a donc là plus qu'une différence de degré.

Le marché est-il une institution ? C'est bien le cas au sens canonique de l'institution quand on pense le marché comme « marché régulateur » (au regard de « lois » du marché). On se situe alors dans la perspective du business and society. Mais est-ce cas quand on considère le marché comme forme sociale ? En effet, l'économie sociale de marché ré-encastre le marché dans l'institution. On est bien alors dans le business in society. » (PESQUEUX 2006)

Alors que dès le début des années 70, quelques auteurs avancent la notion de société post-industrielle et analysent une spécificité des relations de service, la pensée dominante a du mal à s'extraire du paradigme industrialiste et d'une organisation scientifique du travail basée sur les paradigmes presque centenaires. (BOUDET 2005)

1.2.7 Théorie néo-institutionnelle analyse des processus institutionnels de production de légitimité et d'obtention de l'obéissance

L'école néo-institutionnelle est née dans les années 1940 et a connu un second développement à la fin des années 1970. Elle a renouvelé la pensée de l'institution, en insistant moins sur le caractère institutionnel des institutions et plus sur l'homogénéisation des organisations. La perspective néo-institutionnelle part du principe qu'une institution s'inscrit dans un champ d'institutions. Chaque institution devra, pour survivre, non seulement réussir économiquement mais encore produire sa légitimité au sein de ce champ institutionnel. Cette légitimité est basée sur un ensemble de normes partagées qui définissent l'acceptable et l'inacceptable, le conforme et le non-conforme (délimitations particulièrement claires dans le monde de l'éducation). C'est ce qui permet aux membres d'une organisation d'agir de façon coopérative (LAUFER et BURLAUD 1997). Ils agissent d'ailleurs en fonction de ces convictions partagées et construites collectivement.

“The signature of the new institutionalism has been a focus at the field level, based on the insight that organizations operate amidst both competitive and cooperative exchanges with other organizations. This attention to the structure of relations and the formulation of logics within a field has opened the door to studying the emergence of competing mind sets and logics, as well as an understanding of how contention develops within a field, as Scott et al demonstrated in 2000. The latter focus has led some institutionalists to join forces with political sociologists and social movement analysts, such as Davis et al in 2005. While several early statements, such as DiMaggio in 1988 and Powell in 1991, noted the limitations of institutional arguments with respect to assuming that ideas and practices diffused seamlessly and without contestation, recent work - notably Schneiberg and Soule in 2005, has emphasized how political opportunities and cultural frames shape the diffusion process, and that social movements are critical to the acceptance of ideas”. (POWELL 2007)

Les formes de légitimité (Elsbach, 1994 ; Oliver, 1991 ; Suchman, 1995) et les systèmes d'appartenance (Deephouse, 1996 ; DiMaggio et Powell, 1983 ; Meyer et Rowan, 1991 ; Scott, 1995) sont accompagnés d'un ensemble de pressions coercitives qui produisent le phénomène isomorphe d'homogénéisation entre les organisations et au sein des organisations. On parle de pression coercitive, mimétique et normative (Scott, 1995). Par pression coercitive, on entend les contraintes légales et réglementaires. Par pression normative, on entendra à la fois les normes explicites (conventions collectives...) et implicites (idéologies). Par contrainte mimétique, on doit tout simplement comprendre l'effet d'imitation produit par l'environnement d'institutions concurrentielles. Ces questions de légitimité institutionnelle, d'environnement institutionnel et de pressions normatives, mimétiques et coercitives sont autant d'obstacles à changement organisés de manière exogène et s'opposeront naturellement à toute tentative de management du changement. En effet, elles renforcent sans cesse l'intégration de l'ensemble, son unité, sa cohérence institutionnelle tout en maintenant chacun dans une posture d'instabilité, de vulnérabilité qui déclenchera des stratégies de retrait, de formalisme, de routine, bref un ensemble de stratégies défensives. Plus on voudra transformer l'institution, plus elle se rétractera.

1.3 LE CONTRAT PSYCHOLOGIQUE COMME OUTIL DESCRIPTIF DES CONDITIONS DE MOBILISATION OU DE DECROCHAGE

1.3.1 Denise Rousseau, histoire du modèle

Sachant que l'éducation est essentiellement une relation et que, par ailleurs, la dimension institutionnelle des établissements d'enseignement est fondamentale, nous avons cherché un outil de mesure adapté à cette qualité essentiellement relationnelle. Sans un tel outil de mesure, on devra se résoudre à admettre qu'un processus éducatif est essentiellement une relation, quelque chose qui se déroule dans un entre-nous indéfini et insaisissable. Dès lors, la question de l'applicabilité de l'ISO ne se poserait pas : comment modéliser la politique qualité de ce qui ne se saisit pas. Pour mesurer l'état d'une relation réciproque, pour mesurer le supplément humain au fonctionnement de l'organisation, nous avons utilisé l'Index du contrat psychologique (Psychological Contract Index en anglais) théorisé par Denise Rousseau (ROUSSEAU 1990; ROUSSEAU 1995; ROUSSEAU 2000; ROUSSEAU 2001; ROUSSEAU 2008). En effet, cet outil permet de mesurer « *la mutualité et la réciprocité de façon détaillée* ». Ceci suppose que « *l'on identifie clairement qui représente l'entreprise, l'employé, et ce que chacun pense des promesses faites par les deux parties* ». (GUERRERO 2005). Evidemment, on ne retrouve pas d'employé et d'employeurs dans les rapports enseignants-élèves ou établissement-élèves. Toutefois, le contrat psychologique à travers un questionnaire sur les attentes, la satisfaction des attentes, les attentes perçues et la satisfaction de ces attentes perçues permet d'explorer l'ensemble des engagements explicites et implicites qui construisent les relations entre personne et institution, élève et institution scolaire. Le PCI ne mesure pas exactement un rapport de clientèle, il ne mesure pas seulement la qualité des rapports employés-employeurs, il montre la qualité des rapports d'engagements et d'attentes, et surtout les domaines d'attentes déçues (les « brèches » dans le contrat psychologique) que l'on peut clairement identifier comme des sources de dysfonctionnement. A l'usage, transcrit dans un questionnaire et diffusé dans plusieurs lycées professionnels, ce questionnaire s'est avéré être une mine d'informations décisive sur les processus éducatifs.

Il va de soi que pour passer du monde du travail au monde scolaire, nous avons dû produire une adaptation de la notion –voir le questionnaire en annexe–. Le contrat psychologique englobe et dépasse une notion plus familière aux personnels du monde éducatif : celle de contrat didactique.

« Dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse mais ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une suite d'ordres. Ainsi ce négocie un contrat didactique qui va déterminer explicitement pour une part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire va avoir à charge de gérer. » (...) *« On appelle contrat didactique, l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant...Ce contrat est l'ensemble des règles qui déterminent explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre.(BROUSSEAU 1986)»*

Le contrat didactique concerne une petite part du champ couvert par le contrat psychologique. Quand le premier se contente de mettre en lumière les injonctions implicites et la cohérence souterraine des comportements, le contrat psychologique s'intéresse aux relations réciproques, mesurant l'engagement, la réalisation des promesses, des attentes, la non-réalisation de ces promesses. Il mesure donc essentiellement la qualité d'une relation et non la production implicite de l'action et de la contrainte. Le Contrat Psychologique Index (PCI pour les anglo-saxons) permet donc d'explorer et de mesurer la nature et la part d'implicite dans la relation qui lie un individu à une organisation. L'adaptation de cet outil au monde de l'éducation permet d'analyser les causes d'un certain nombre de malentendus et de mésententes dans le système éducatif et plus particulièrement dans la filière professionnelle³⁵ mais aussi et surtout d'identifier des causes de décrochage. Enfin, en identifiant des brèches, on identifie les causes

³⁵ Ces malentendus et ces mésententes s'expriment aussi bien dans les rapports entre enseignants et élèves que dans les rapports entre les différentes parties prenantes du processus éducatif. Ainsi, pour Aziz Jellab (JELLAB, 2005): *« les élèves « orientés » en LP sont souvent réfractaires à la forme scolaire, ce qui contrarie le processus institutionnel d'une scolarisation des savoirs à enseigner. De même, les nouveaux PLP ne constituent pas un public homogène, malgré une similitude quant à leur niveau de qualification ou de formation. (...)De nombreux PLP stagiaires n'ont pas véritablement choisi d'enseigner en LP. (...)L'expérience des PLP est à la fois socialisation à l'activité enseignante et confrontation à un univers que la plupart d'entre eux méconnaissaient, et dont ils avaient entendu parler, mais négativement³⁵. »*. Sur un autre sujet, Stéphane Bonnery affirme que (BONNERY, 2006): *« L'idée de « malentendu » est très utile pour analyser les difficultés qui se jouent sur*

1.3.1.1 Les contrats psychologiques

Une grande variété de déclinaisons du modèle sont disponibles et chacune recèle des qualités propres (FREESE 2005). Freese en propose une revue complète des outils de mesure.

Evaluation of psychological contract measures							
Author(s)	Development: Theory based or inductively developed?	Content: assesses mutual obligations and/or promises?	Validation: psychometric characteristics known and appropriate for sample?	Measurement at an item level?	Direct assessment?	Distinction fulfilment, breach, violation?	Evaluation: recommended or not and for which purpose?
Rousseau, 1990	Inductive	Yes	Yes	Yes	No	Yes	Short list of items
Guzzo, Noonan, & Elron, 1994	Self developed	Employer practices	Yes	Yes	Yes	No	Not recommended
Schalk, Freese & Van den Bosch, 1995	Theory based	Employer obligations	Yes	Yes	Yes	No	Not recommended
Freese & Schalk, 1997	Theory based	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Extended list of items
Robinson & Morrison, 2000	Theory based	Organisational contract breach and violation	Yes	No	Yes	Yes	Global assessment of organisational contract breach and violation
Herriot, Manning, & Kidd, 1997	Inductive	Yes	No	Yes	Yes	Yes	A standard measurement instrument is not available
Thomas & Anderson, 1998	Theory based	Expectations on employer obligations	Yes	Yes	Yes	No	Not recommended
Milward & Hopkins, 1998	Self developed	Indirectly	Yes	Yes	Yes	No	To assess specific changes
Porter, Pearce, Tripoli, & Lewis, 1998	Theory based	Employer obligations	Yes	Yes	No	No	Not recommended
Rousseau, 2000	Theory based	Yes	Yes	Yes	Yes	No	Extended list of items, link to a typology of contracts
Kickul, Lester, & Finkl, 2002	Self developed	Employer obligations	Yes	Yes	Yes	No	Not recommended
Guest & Conway, 2002 (employer's view)	Inductive	Employer obligations	Yes	Yes	Yes	No	To assess the employer's view
Ten Brink, 2004	Self developed	Employer inducements	Yes	Yes	Yes	No	Not recommended
Psycones, 2005	Theory based and inductive	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Employer and employee perspective; measures for violation and overall evaluation

Tableau 19 : Evaluation de méthodes de mesure de contrat psychologique

Celui de Denise Rousseau nous a paru le plus pertinent non seulement parce qu'il est l'original mais encore parce qu'avec peu d'items, il offre une plus grande facilité de réalisation, se focalisant sur des thèmes pertinents au-delà de la relation employés-employeur. Par ailleurs, il se fonde sur une opposition entre les items relationnels et transactionnels (voir figure 4) particulièrement efficace dans le contexte éducatif. Nous avons élaboré un questionnaire³⁶ bâti autour de deux couples de questions-types A/X, B/Y. Les questions A sont de type : Pour vous, est-ce important... Elles concernent donc les attentes de l'élève. Les questions X sont destinées à auto-évaluer l'atteinte de ces attentes. Les questions B interrogent quant à elles les attentes de l'établissement telles qu'elles peuvent être perçues par les élèves. Les questions Y interrogent les élèves sur l'engagement dont ils font preuve face aux demandes de l'établissement.

³⁶ 270 questionnaires (en annexe) ont été administrés à des élèves de seconde professionnelle de Bac Pro ou de Seconde BEP CSS du 15 novembre 2010 au 15 janvier 2011.

Un second couple nous permet de produire des analyses sur les différences entre attentes et réponses aux attentes : I (individu) mesure la différence entre A et X (attentes de l'élève et satisfaction de ces attentes) quand L (lycée) mesure la différence entre les attentes perçues de l'établissement et la façon dont les élèves pensent répondre à ces attentes. Nous sommes bien évidemment conscient du caractère limité des résultats du fait que les questions ne soient adressées qu'à une des parties prenantes, en l'occurrence les élèves. Il manque une part dans l'étude des relations réciproques, cette part manquante fait l'objet d'un travail d'enquête procédant par entretiens avec des enseignants, proviseurs, CPE, inspecteurs (...) de LP, entretiens que l'on trouvera en totalité en annexe et qui sont analysés dans le corps de ce document, notamment dans la troisième partie. Pour l'instant, nous devons nous contenter d'étudier la façon dont les élèves se représentent la relation et la réciprocité qui les lient à l'établissement, mais en cela, nous nous inscrivons en droite ligne du travail de Denise Rousseau.

« Certains auteurs ont contourné cette difficulté en limitant le champ du contrat psychologique au point de vue de l'employé. Selon Rousseau (1990), c'est « dans les yeux » de l'individu que ce contrat existe et évolue. La mutualité est alors mesurée seulement en tenant compte des perceptions de l'employé sur les promesses des deux parties. C'est sur ce principe qu'a été bâti le Psychological Contract Index. Il est sujet à critique car il ne tient pas compte de l'opinion de l'employeur, mais offre l'avantage d'étudier en détails ce que pense un employé du contrat psychologique. » (GUERRERO 2005). En ce qui concerne l'école, les enseignants et l'administration produisent explicitement leur demande (par le règlement et les exigences) et procèdent à une évaluation de la discipline et des capacités scolaires. La ponctualité, les efforts et la discipline peuvent être mesurés dans et par l'établissement. Une part de la critique adressée à Denise Rousseau est donc immédiatement évacuée.

Deux idées sont inhérentes au concept de contrat psychologique : la mutualité³⁷ et la réciprocité. Deux parties sont impliquées dans le contrat psychologique, les responsables de l'organisation et les membres de l'organisation, l'administrateur et l'administré. Elles sont toutes deux parties prenantes dans ce contrat, condition sine qua non pour qu'une mutualité existe.

L'administration d'un questionnaire et la mesure du contrat psychologique peuvent être appréhendés comme un processus d'ajustement dans le temps, ajustements qui s'expliquent par la manière dont chaque partie réagit au degré de réalisation des promesses de l'autre partie. On peut alors mesurer la réciprocité dans la relation d'échange.

« Il y a trois indicateurs du degré de réalisation du contrat psychologique :

– le respect stricto sensu des promesses (évaluation cognitive que l'on a offert exactement ce qui avait été convenu) ;

– la sous-réalisation ou rupture des promesses (évaluation cognitive que l'on n'a pas respecté ce qui avait été convenu) ;

– la sur-réalisation ou dépassement des promesses (évaluation cognitive que l'on a obtenu plus que ce qui avait été convenu).

Constater qu'une promesse n'est pas tenue (ou est dépassée) génère une réaction émotionnelle et par suite une réévaluation des fondements de la relation. La réaction première à une rupture est de réduire le niveau de confiance que l'on a en celui qui a rompu l'engagement. Mais les conséquences vont bien plus loin que la perte de la confiance. En milieu organisationnel, le danger est de voir se manifester une baisse de l'engagement affectif (on ne s'identifie plus aux valeurs de l'entreprise), ou au contraire une tendance accrue à vouloir quitter l'entreprise. » (GUERRERO 2005)

Il est relativement aisé de transposer ce modèle dans les relations entre acteurs du système éducatif : le désengagement peut se traduire par un décrochage scolaire, une baisse de la motivation en ce qui concerne les élèves, par une démission, une démotivation ou d'autres formes de souffrances au travail pour les personnels de l'éducation nationale.

Les motivations, les perceptions et les attentes de tous les acteurs à l'intérieur du système scolaire-état, éducation nationale, direction d'établissement, corps professoral, élèves-constituent un facteur essentiel de variabilité. Pour mieux comprendre ces variations, nous avons jugé opportun d'avoir recours au questionnaire CPI élaboré par Denise Rousseau.

³⁷ Mutualité, ou une mise en commun d'un intérêt.

Ce modèle d'enquête permet d'étudier de manière précise les relations d'engagement, de consentement et de reconnaissance réciproque, implicites et explicites qui relient les différents acteurs d'une organisation. Nous avons dû adapter ce questionnaire aux spécificités des LP en particulier et des institutions d'enseignement en général.

Concrètement, il nous a fallu transcrire dans les questions du questionnaire les thèmes que nous venons d'aborder : contrat didactique, respect, confiance, loyauté, engagement mutuel, vis-à-vis des professeurs, des autres élèves, de l'administration, utilité sociale de l'institution, liens avec le marché du travail ou l'enseignement supérieur, caractéristique et légitimité de ses exigences, sentiment de justice ou d'injustice à l'intérieur de l'institution, modalité de l'obéissance (légitimité de la domination et degré d'obéissance)... Après avoir élaboré ce questionnaire sur les attentes et la satisfaction de ces attentes, nous les avons administrés et c'est dans le travail d'interprétation que nous avons eu l'occasion d'adapter les modélisations des résultats à deux éléments. Un élément endogène, les caractéristiques des élèves, un élément exogène, l'utilité des données pour les personnels enseignants ou administratifs.

Cette démarche doit nous permettre d'envisager ces acteurs (au statut stable) dans toute leur complexité. Dans le cadre d'une telle approche, un élève doit être considéré simultanément comme bénéficiaire et fournisseur (il apporte ses connaissances, son matériel, sa motivation, sa disponibilité...), comme opérateur (il participe à sa propre transformation autant qu'il participe à son acquisition de connaissance, ou encore, d'une manière bien plus générale, il participe à sa mesure à l'effort national pour maintenir ou élever le niveau d'éducation d'une génération...) et comme résultat (puisqu'il est lui-même reçu par des organisations qui souhaitent de lui la conformité avec certaines caractéristiques, entreprises ou établissements du supérieur).

La première spécificité de l'école, du point de vue du PCI —c'est-à-dire d'un certain type d'expérimentation—, au-delà de son caractère institutionnel, est l'aspect essentiellement relationnel et affectif des enjeux.

Dans l'évaluation de ce qui « marche³⁸ » comme de ce qui « ne marche pas », de ce qui est un critère de satisfaction comme d'insatisfaction, de motivation comme de décrochage, on observe une surreprésentation des problématiques affectives-relationnelles (que l'on opposera, dans l'optique du CPI, à des problématiques transactionnelles). La mesure du passage d'un contrat relationnel à un contrat transactionnel est un élément de compréhension majeur de la brèche qu'il peut y avoir dans la relation individu/organisation (ATKINSON 2002). Cette omniprésence de l'affectif (BONNERY 2006) est ici interprétée essentiellement comme un facteur de variabilité. Notons que la dimension affective et transactionnelle est combinée dans la notion de « fidélité organisationnelle », définie comme une construction qui se manifeste à travers quatre dimensions ou facettes : (a) une faible propension à rechercher un travail, (b) un attachement affectif, (c) une efficacité dans l'exécution des activités qui contribuent au noyau technique de l'organisation (performance dans la tâche), et (d) une contribution à l'entretien et à l'enrichissement du contexte social et psychologique de l'organisation (performance contextuelle). » (PERETTI 2008) Cependant, le pendant inverse –excès de transactionnel– pourrait tout aussi bien être un facteur de variabilité. Le PCI adapté par nos soins au système éducatif nous permet de fournir la topographie la plus précise possible des « lieux » de construction des facteurs de variabilité du processus. C'est fondamentalement là que se trouve l'utilité du CPI adapté.

1.3.1.2 L'opposition transactionnel/relationnel

En anticipant quelque peu, on peut regarder quelques traits saillants des résultats du questionnaire. L'observation des données brutes livre un premier type de résultats. Dans un vocabulaire sociologique, on pourra dire que d'après les résultats, les relations dans ce lycée sont basées sur une solidarité mécanique très forte et une solidarité organique très faible, une intégration, une communauté d'identité, une affection réciproque d'une part et d'autre part, une très faible légitimité de la régulation. On pourrait dire que selon les élèves, le lycée doit privilégier une demande relationnelle s'il veut maximiser ses chances de voir cette demande satisfaite, mais ce serait faire une lecture intentionnelle des réponses qui déborderait le cadre de l'objectivité. De manière beaucoup plus simple, on doit constater que du point de vue des

³⁸ C'est-à-dire de ce qui est perçu comme ce qui marche et ce qui est perçu comme dysfonctionnant par les élèves, l'identification de dysfonctionnement ne pouvant être tiré que dans une réflexion plus large, croisant les informations.

élèves, il y a un dysfonctionnement dans la relation transactionnelle. Le terme de brèche ne doit pas être sur-interprété, il n'y a rien là de tragique. Il s'agit d'un décalage entre la demande et la réponse possible, la réponse étant structurellement inférieure à la demande, alors même que dans un contexte institutionnel, la demande dispose d'une forme d'autorité morale symbolique et d'un pouvoir réel. En d'autres termes, partout où l'institution est dotée d'un pouvoir de contrainte formelle, les élèves paraissent moins disposés à remplir leur part du contrat. En ce sens, on se donne ici les moyens de connaître les dispositions des opérateurs et dans une certaine mesure, on peut identifier non pas les causes mais au moins les caractéristiques générales des facteurs de variabilité.

Une analyse simple de ces données nous indique une défaillance du rapport transactionnel et un dépassement des promesses sur le plan relationnel. Ce dépassement ne doit pas être interprété comme un « problème » mais comme une des caractéristiques de la relation entre opérateurs à l'intérieur du processus dans un établissement donné. L'existence de ce décalage significatif nous indique simplement qu'il s'agit d'une mesure probante et nécessaire dans l'évaluation de l'efficacité des rapports entre acteurs du processus.

« Rousseau (1990) obtient par ce moyen deux grands groupes d'obligations, qu'elle nomme « relationnelles » (sécurité du travail, loyauté, etc.) et « transactionnelles » (vision à court terme de la relation d'emploi, centrée sur des performances en échange d'un salaire) (GUERRERO)».

Or, de même que Denise Rousseau, nous avons construit notre questionnaire autour de la distinction de deux catégories (axe relationnel/axe transactionnel) elles mêmes divisées de la manière suivante³⁹ (voir liste ci-dessous). De cette première classification, on induit une classification des entrées du questionnaire et un premier degré de lecture des résultats, sans autre traitement des données qu'une confrontation des résultats à leur matrice. (GUERRERO 2005).

En reprenant les items développés par Denise Rousseau et déclinés par Sylvie Guerrero, nous avons élaboré un questionnaire adapté au contexte de notre étude. L'ordre des items de Denise Rousseau est ici conservé même si pour faciliter l'administration du questionnaire dans les classes de lycées professionnels, nous avons dans le questionnaire modifié l'ordre des questions. Nous livrons ici la liste des items puis le questionnaire.

Axe relationnel :

- Item loyauté.
- Item esprit d'équipe.
- Item équité.
- Item confiance

Axe transactionnel :

- Item performances minimales
- Item conditions matérielles.
- Item respect du règlement.
- Item rémunération et rétribution.
- Item contenu du travail.

Axe relationnel

-Item esprit d'équipe.

A12/ Est-ce important que votre avis soit pris en compte ? X12/ Est-ce que votre avis est pris en compte ?

Axe relationnel, Item esprit d'équipe : mesure la disponibilité des élève pour faire équipe avec l'établissement, leur désir d'être entendu et l'impression d'être écouté.

A14/ Est-ce important pour vous de vous faire des amis au lycée ? X14/ Est-ce que vous vous faites des amis au lycée ?

Axe relationnel, Item esprit d'équipe : mesure la différence entre l'attente d'affection et de communalisation et les possibilités offertes par l'établissement et le processus scolaire.

A18/ Est-ce important pour vous que votre lycée vous aide pour votre orientation ? X18/Est-ce que le lycée vous aide pour votre orientation ?

Axe relationnel, Item esprit d'équipe : mesure la capacité de l'élève à comprendre les enjeux de son orientation, à se situer dans le processus en tant que dernier prépare au marché du travail et produit des attentes. On mesure en quelque sorte en même temps la qualité du client et la prise en compte de la voix du client (par la perception de l'élève-client).

B7/ Est-ce que le lycée vous demande de travailler en équipe ? Y7 / Est-ce que vous participez au travail d'équipe et aidez les autres ?

Axe relationnel, Item esprit d'équipe : mesure le type de solidarité consentie à l'intérieur du processus entre des individus possédant le même statut.

B19/ Est-ce que le lycée vous demande d'être attentif en classe ? Y19/ Est-ce que vous êtes attentif en classe ?

Axe relationnel, Item esprit d'équipe : Mesure l'écart entre la demande du lycée et la mise à disposition de soi produite par l'élève. Il y a là un vrai facteur de variabilité. Ici, c'est l'institution opératrice qui s'adresse à l'élève opérateur.

-Items engagement dans le travail

A16/ Est-ce important pour vous d'avoir des responsabilités ? X16/ Est-ce que vous avez des occasions d'avoir des responsabilités ?

Axe relationnel, Item engagement : mesure l'écart entre le désir et la possibilité de prendre des responsabilités, c'est-à-dire, pour l'élève opérateur, de devenir officiellement et non plus seulement implicitement un *opérateur* du processus.

A21/ Est-ce important pour vous de bien écouter en classe ? X21/ Est-ce que vous écoutez bien en classe ?

Axe relationnel, Item engagement : Mesure l'écart entre la volonté d'engagement et l'engagement réel dans l'intimité de l'élève opérateur (personne ne pouvant surveiller avec précision si un élève suit ou s'il pense à autre chose).

B1/ Est-ce que le lycée vous demande de travailler le week-end ? Y1/ Est-ce que vous travaillez le week-end ?

Axe relationnel, Item engagement : Mesure l'écart entre la demande d'engagement perçu et l'engagement, hors de l'établissement. On peut donc mesurer la capacité de l'élève opérateur à accepter ce statut hors de l'établissement.

B14/ Est-ce que le lycée vous demande d'avoir suffisamment dormi avant de venir en cours ? Y14/ Est-ce que vous avez suffisamment dormi avant de venir en cours ?

Axe relationnel, Item engagement : mesure l'écart entre la perception de la demande de l'institution à l'intérieur de la sphère privée et la disponibilité de l'élève-opérateur qui peut ou non améliorer son employabilité. On pourra mesurer d'une part la perception de la demande (soit de sa légitimité, soit de sa pertinence) et la disponibilité de l'élève opérateur à répondre à cette demande.

B17/ Est-ce que le lycée vous demande d'avoir des bonnes notes ? Y17/ Est-ce que vous avez de bonnes notes ?

Axe relationnel, Item engagement : Le lycée demande-t-il aux élèves de réussir ? Cette demande est-elle perçue. De là, produit elle un effet. Existe-t-il une corrélation entre la perception de la « demande » de l'établissement et l'obtention réelle de bons résultats scolaires.

Item confiance

A1/ Est-ce important pour vous d'être respecté au lycée ? X1/ Est-ce que vous êtes respecté au lycée ?

Axe relationnel, Item confiance. Permet de mesurer la demande de respect à l'intérieur de l'établissement et l'écart entre cette demande et le degré de satisfaction de cette demande. On doit considérer cet écart à la fois comme un facteur de variabilité (on peut postuler qu'un élève qui ne se sent pas respecté est plus difficilement mobilisable), et un facteur d'engagement (de motivation).

A2/ Est-ce important pour vous d'être respecté par les enseignants ? X2/ Est-ce que vous êtes respecté par les enseignants ?

Axe relationnel, Item confiance. Permet de mesurer la demande de respect de la part des enseignants et l'écart entre cette demande et le degré de satisfaction de cette demande. On doit considérer cet écart à la fois comme un facteur de variabilité (on peut postuler qu'un élève qui ne se sent pas respecté est plus difficilement mobilisable), et un facteur d'engagement (de motivation). Par ailleurs, ce couple permet de distinguer la perception du respect de l'établissement en général et des enseignants en particuliers. Ainsi, on peut différencier deux dimensions du processus scolaire, à l'échelle de l'institution et à l'échelle de la classe.

A3/ Est-ce important pour vous d'être respecté par les autres élèves ? X3 Est-ce que vous êtes respecté par les autres élèves ?

Axe relationnel, Item confiance. Permet de mesurer la demande de respect entre les élèves et l'écart entre cette demande et le degré de satisfaction de cette demande. On doit considérer cet écart à la fois comme un facteur de variabilité (on peut postuler qu'un élève qui ne se sent pas respecté se sent mal au lycée ou au contraire, que la qualité des relations qu'il entretient lui donne envie de s'investir et facilite le travail en équipe). On peut comparer les résultats des deux items précédents (A1/X1 et A2/X2) à l'échelle de l'individu.

A4/ Est-ce important pour vous d'être respecté par l'administration ? X4/ Est-ce que vous êtes respectés par l'administration ?

A4-X4 : Axe relationnel, Item confiance.(Idem)

B4/ Est-ce que le lycée vous demande de faire confiance aux enseignants ? Y4/ Est-ce que vous faites confiance aux enseignants ?

Axe relationnel, Item confiance : mesure l'écart entre la perception de la demande de confiance (le lycée demande-t-il aux élèves de faire confiance aux enseignants) et cette confiance réelle. La question interroge d'une part la médiation (l'institution demande la confiance pour un tiers) et la réception de cette demande.

Item équité

A10/Est-ce important pour vous que la manière de noter soit expliquée ? X10/ Est-ce que la manière de noter est expliquée ?

Axe relationnel, Item équité : mesure la compréhension de la notation et l'importance de cette compréhension. L'item permet de lier ces deux éléments (degré de compréhension-degré de sensibilité à la question).

A11/ Est-ce important pour vous qu'il n'y ait pas de sanctions injustes ? X11 Est-ce qu'il n'y a que des sanctions injustes ?

Axe relationnel, Item équité : mesure l'écart entre une attente de justice et un sentiment d'injustice dans les relations entre l'institution et l'élève.

A13/ Est-ce important pour vous que les enseignants soient justes ? X13 Les enseignants sont-ils justes ?

Axe relationnel, Item équité : mesure l'écart entre une attente de justice et un sentiment d'injustice dans les relations entre l'enseignant et l'élève.

Items Loyauté

A8/ Est-ce important pour vous d'avoir le soutien des enseignants ? X8/ Est-ce que vous avez le soutien des enseignants ?

Axe relationnel, Item loyauté : mesure la demande de l'élève-client et son degré de satisfaction quant au soutien des enseignants. Les uns veulent-ils et peuvent-ils compter sur les autres. Existe-t-il un écart significatif entre la demande et la réalité dans la perception des étudiants ?

B3/ Est-ce que lycée vous demande de ne pas utiliser vos parents contre les enseignants ? Y3/ Est-ce que vous ne montez pas vos parents contre les enseignants ?

Axe relationnel, Item loyauté : l'élève pense-t-il qu'il doit une loyauté aux enseignants hors du cadre de l'établissement et se tient-il à ce principe, s'il l'a adopté.

B5/ Est-ce que le lycée vous demande de ne pas faire pression sur les enseignants ? Y5/ Est-ce que vous ne faites pas pression sur les enseignants ?

Axe relationnel, Item loyauté : on mesure ici à la fois la perception de la norme prônée par l'établissement et l'expérience des rapports de pouvoir par l'écart entre la question b5 et la question y5.

B15/ Est-ce que le lycée vous demande de communiquer vos notes à vos parents ? Y15/ Est-ce que vous communiquez vos notes à vos parents ?

Axe relationnel, Item loyauté : on reprend l'item B3-Y3 en inversant le questionnement. Si l'établissement attend des parents qu'ils jouent un rôle dans le processus, l'élève comprend-il cette demande de loyauté et s'y tient-il ?

B18/ Est-ce que le lycée vous demande de défendre l'image du lycée à l'extérieur ? Y18/ Est-ce que vous défendez l'image du lycée à l'extérieur ?

Axe relationnel, Item loyauté : un sentiment d'appartenance est-il demandé par l'établissement et le cas échéant, est-il suscité, faisant de chacun un représentant de l'établissement, un porte-étendard protestant publiquement de sa loyauté.

Axe Transactionnel

Item conditions matérielles

A5/ Est-ce important pour vous d'avoir du matériel fourni pour travailler ? X5 Est-ce que vous avez du matériel fourni pour travailler?

Axe transactionnel, Item conditions matérielles : Ce couple de question permet de mesurer la part du CPI relative aux conditions matérielles de travail.

A6/ Est-ce important pour vous que le lycée soit propre et en bon état ? X6/ Le lycée est-il propre et en bon état?

Axe transactionnel, Item conditions matérielles : On mesure toujours l'importance de l'état des locaux pour les opérateurs-clients, et leur satisfaction à ce sujet.

A7/ Est-ce important pour vous d'avoir un emploi du temps agréable ? X7/ Est-ce que vous avez un emploi du temps agréable ?

Axe transactionnel, Item conditions matérielles : Mesure l'importance de l'organisation temporelle du travail, du rythme du travail sur l'engagement de l'élève opérateur et la satisfaction de l'élève client.

B6/ Est-ce que le lycée vous demande d'avoir toutes vos affaires ? Y6/ Est-ce que vous avez toutes vos affaires ?

Axe transactionnel, Item conditions matérielles : Mesure la part d'engagement de l'élève opérateur dans sa capacité à assurer son propre équipement et de fait, son *opérabilité*.

Item performance minimale

B2/ Est-ce que le lycée vous demande d'obtenir de bons résultats ? Y2/ Est-ce que vous obtenez de bons résultats ?

Axe transactionnel, Item performances minimales : mesure l'écart entre la demande performance et la performance. Ici, l'élève est essentiellement opérateur, et dans la mesure où il comprend produit un effort qui peut ou non porter ses fruits. C'est cet ensemble complexe que cet item permet de mesurer.

B16/ Est-ce que le lycée vous demande que vous alliez jusqu'au bac ? Y16/ Est-ce que vous irez jusqu'au bac ?

Axe transactionnel, Item performances minimales : mesure l'association entre le but attribué par l'établissement et le but personnel dans les représentations de l'élève (client et opérateur).

Item respect du règlement

B8/ Est-ce que le lycée vous demande de ne pas tricher aux examens ? Y8/ Est-ce que vous ne trichez pas aux examens et aux interrogations ?

Axe transactionnel, Item respect du règlement

B9/ Est-ce que le lycée vous demande l'absence de violence physique et verbale ? Y9/ Est-ce que vous ne pratiquez pas les violences verbales ou physiques ?

Axe transactionnel, Item respect du règlement

B10/ Est-ce que le lycée vous demande de la politesse vis-à-vis de tous ? Y10/Est-ce que vous êtes polis vis-à-vis de tous ?

Axe transactionnel, Item respect du règlement

B11/ Est-ce que le lycée vous demande de la présence à toutes les heures de cours ? Y11/ Etes vous présent à toutes les heures de cours ?

Axe transactionnel, Item respect du règlement

B12/Est-ce que le lycée vous demande le respect du règlement intérieur ? Y12/ Est-ce que vous respectez le règlement intérieur ?

Axe transactionnel, Item respect du règlement

B13/Est-ce que le lycée vous demande l'absence de consommation de drogues ? Y13/ Est-ce que vous ne consommez pas de drogues ?

Axe transactionnel, Item respect du règlement

A9/ Est-ce important pour vous d'avoir des enseignants faisant preuve d'autorité ? X9/ Est-ce que vos enseignants font preuve d'autorité ?

Axe transactionnel, Item respect du règlement

A19/Est-ce important pour vous d'avoir des avantages en fonction de vos notes ? X19/Avez-vous des avantages en fonction de vos notes ?

Axe transactionnel, Item rémunération et rétribution. Cet item mesure l'écart entre le système d'évaluation, de gratification et la demande de gratification. Cet item pose la question de la rémunération ou de la rétribution des efforts de l'opérateur, aussi bien que le désir du client de recevoir un service gratifiant.

A22/ Est-ce important pour vous de pouvoir continuer des études après le bac ? X22/ Est-ce que vous pensez poursuivre des études après le bac ?

Axe transactionnel, Item rémunération et rétribution

A20/ Est-ce important pour vous que votre bac pro ait de la valeur sur le marché du travail ? X20/ Est-ce que votre bac pro aura de la valeur sur le marché du travail ?

Axe transactionnel, Item rémunération et rétribution

A15/ Est-ce important pour vous de faire des voyages avec le lycée ? X15/ Est-ce que vous allez faire des voyages avec le lycée ?

Items contenu du travail (2)

A17/ Est-ce important pour vous que les cours aient toujours un rapport avec votre futur métier ? X17/Est-ce que les cours ont toujours un rapport avec votre futur métier ?

Axe transactionnel, Item contenu du travail

1.3.1.3 Les schémas mentaux, lien avec les comportements de décrochage : expression d'une brèche

La théorie sociale cognitive, basée sur la notion d'interaction, permet aussi de penser l'impact des croyances afférentes à la satisfaction des attentes perçues, notamment par le biais de la théorie des schémas mentaux de Bandura. Pour Bandura, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), les croyances d'un individu quant à sa faculté à effectuer correctement une tâche ou un ensemble de tâches sont des éléments décisifs de la régulation de son action. D'après Bandura, le SEP est non seulement corrélé à la performance (sur laquelle il peut influencer positivement) mais encore il influencera théoriquement les choix des objectifs et des actions. Par conséquent, si le contrat psychologique permet de mesurer la satisfaction des attentes perçues (la façon dont un élève pense satisfaire aux exigences qu'il perçoit) ou au contraire l'insatisfaction, alors on dispose d'un outil de mesure d'un facteur de production, ou du moins d'un élément décisif dans l'orientation de l'action des élèves.

“EM precepts influence thought patterns, actions, and emotional arousal. In causal tests, the higher the level of induced self-efficacy, the higher the performance accomplishments and the lower the emotional arousal”. (BANDURA 1982)

Si l'on considère l'école (et même chaque établissement) comme un champ, c'est-à-dire comme un groupe social capable de produire son identité, sa langue, sa morale et sa délimitation, alors, on peut dire que le sentiment d'efficacité personnelle constitue une part essentielle de l'habitus des élèves. En effet, c'est en grande partie en fonction de cet élément qu'ils synthétiseront leur comportement. Toutefois, il faut admettre que l'habitus des élèves qui indique très probablement aussi, comme en miroir, l'habitus de la communauté éducative à l'échelle de l'établissement est composé du sentiment de satisfaction (ou de non satisfaction) des attentes perçues comme du degré de satisfaction de ses attentes. Cette somme de promesses et d'obligations réciproques, de brèches ou d'attentes satisfaites forment comme la scène de l'action sociale quotidienne à l'intérieur des établissements. Pour appuyer ce parallèle, on peut reprendre la prose de Bourdieu et Wacquant.

"La relation entre l'habitus et le champ est d'abord une relation de conditionnement : le champ structure l'habitus qui est le produit de l'incorporation de la nécessité immanente de ce champ ou d'un ensemble de champs plus ou moins concordants - les discordances pouvant

être au principe d'habitus divisés, voire déchirés. Mais c'est aussi une relation de connaissance ou de construction cognitive : l'habitus contribue à constituer le champ comme un monde signifiant, doué de sens et de valeur, dans lequel il vaut la peine d'investir son énergie." (BOURDIEU et WACQUANT 1992)

1.3.1.4 La mesure du contrat psychologique

1.3.2 Adéquation du modèle avec l'objet d'étude.

L'entreprise a normalisé l'entrée sur le marché du travail par des contrats précaires et ce même pour les surdiplômés. Le jeune a transformé cette condition d'entrée dans l'organisation en atout : le contrat psychologique qu'il passe avec l'entreprise est extrêmement exigeant et si l'entreprise ne lui apporte pas satisfaction, il n'hésitera pas à la quitter.

1.4 L'APPORT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Les sciences de l'éducation sont apparues à l'université en 1967, en même temps que les sciences de gestion. A la vision uniciste des fondateurs de la discipline qui n'ont pas fait le deuil de l'idée positiviste d'une "science de l'éducation" issue du XIXe siècle, les universitaires de la deuxième génération (1970-90) ont substitué une approche "plurielle", multiple et fédérative. Se sont alors développés des recherches et des enseignements qui fondent leur légitimité scientifique sur les sciences humaines et sociales : la sociologie (de l'éducation), la psychologie, l'anthropologie, l'économie, l'histoire ... de l'éducation.⁴⁰

(GUIGOU 2007)

Trottier plaide en faveur de l'élargissement de l'objet d'études de la sociologie de l'éducation et d'une meilleure intégration des nouveaux thèmes de recherche au cœur de ses préoccupations. Pour lui et pour y parvenir, celle-ci n'a pas à redéfinir totalement son objet d'études mais à étendre ses perspectives d'analyse à des éléments qui, sans être totalement nouveaux, témoignent à la fois de son extension et de développements récents sur lesquels elle est en mesure de projeter un éclairage original à partir d'instruments conceptuels porteurs aux côtés d'autres disciplines et d'autres spécialités, pour lui de la sociologie, et nous rajouterons, des sciences de l'éducation et des sciences de gestion. (TROTTIER 2005)

D'un point de vue technique, le plus grand besoin d'une profession est de gagner en expertise dans les connaissances et la pratique, mais d'un point de vue sociologique, le besoin majeur d'une profession est d'apprendre à contrôler les effets des incertitudes des situations auxquelles le professionnel est confronté au quotidien dans un système humain, donc complexe. (BEN-PERETZ 2001) C'est bien l'enjeu des enseignants dans leur rapport à l'élève, à la classe, à la société.

⁴⁰ Définition des sciences de l'éducation sur le site internet de l'IUFM de Grenoble : Les sciences de l'éducation (SDE), au sein des sciences sociales et humaines (SHS), ont comme toutes les sciences pour objectif de construire des savoirs et des connaissances. Ces savoirs et connaissances sont susceptibles, comme pour toutes les SHS, d'avoir des incidences pratiques dans le champ de l'éducation, ce terme étant pris dans un sens large (acculturation, éducation non formelle, éducation familiale, orientation scolaire, formation et insertion professionnelle, animation socio-culturelle et, bien évidemment, enseignement en milieu scolaire et universitaire). La mise au pluriel du mot « science » indique bien que cette élaboration de savoirs scientifiques peut se réaliser aussi bien en interne qu'en appui sur de nombreuses disciplines (philosophie, psychologie, sociologie, linguistique, économie, géographie, ...). Et que, donc, les sciences de l'éducation, en sus de leurs méthodes propres, peuvent utilement se servir des différentes méthodologies d'investigation et d'analyse (ethnographique, anthropologique, linguistique, sociologique, psychologique, statistique, ...) utilisées par l'ensemble des sciences humaines et sociales. Consultation le 22 février 2012

1.4.1 La description des processus éducatifs

1.4.1.1 Principes généraux

Lesourne dans son rapport remis à l'Education Nationale (LESOURNE 1987) décrit le système éducatif d'abord comme un système complexe :

- Par la nature de son objet : transformer des êtres humains.
- Par la multiplicité et l'imprécision de ses objectifs d'ensemble.
- Par sa taille.
- Par l'abondance de ses règles formelles.
- Par la variété de ses pratiques informelles.
- Par le nombre et la diversité des conflits dont il est le centre.
- Par l'horizon très long (plusieurs décennies) sur lequel s'étendent ses effets.

Ensuite, comme un système à la fois bureaucratique et hiérarchisé :

- Bureaucratique par la coexistence, au sommet, d'une administration omniprésente et anonyme qui a engendré chez les enseignants des réactions individuelles et collectives qui tendent à son renforcement, et à la base, de la liberté quasi-totale dont jouit le professeur dans sa classe, une liberté qu'il paie d'un prix, la solitude.
- Hiérarchisé puisque, du cycle au cours, le système se décompose en quatre étages de sous-systèmes de plus en plus élémentaires, avec des problèmes dont la nature change d'un étage à l'autre.

En troisième lieu, comme un système aux nombreux couplages avec l'extérieur. Pour n'en citer que quelques-uns :

- Du marché du travail au marché de la formation.
- De l'ensemble des médias aux multiples sources du savoir.
- Des familles aux autres professions.
- Des milieux politiques locaux au monde politique national.

Enfin, comme un système avec une multitude de stratégies d'acteurs :

- Des acteurs de l'enseignement public à ceux de l'enseignement privé.
- Des enseignants aux syndicats de personnels.
- De l'administration centrale aux collectivités locales.
- Des familles et des élèves aux fédérations de parents.
- Des entreprises aux médias...

Le ministère de l'information

L'école a trois finalités essentielles : une première, intellectuelle, de diffusion du savoir, une deuxième, sociale, de rangement et de classement (néguentropie) des enfants d'une génération pour les positionner dans la pyramide sociale des qualifications reconnues par l'école et la société, une troisième, civique, d'apprentissage critique de la responsabilité politique et de socialisation en vue du vivre ensemble (CHAUVEL 1999). La deuxième finalité est une lutte contre la nature, contre l'augmentation de l'entropie de tout système ouvert. « *Ce qui dans un système permet le mieux d'augmenter la néguentropie, c'est à dire l'ordre, est l'information, c'est à dire, selon Bateson une différence qui crée d'autres différences.* » (MALAREWICZ 2005) Or la modification de l'autre par la transmission d'une information, première finalité de transmission de connaissance, est la base du principe de communication⁴¹.

« Il y a communication chaque fois qu'un organisme quelconque, et un organisme vivant en particulier, peut affecter un autre organisme en le modifiant ou en modifiant son action à partir de la transmission d'une information (et non par une action directe, telle que celle qu'exerce une force physique mettant en jeu une énergie). » (AMADO et GUITTET 1975)

La première finalité de l'école serait donc de transmettre des informations, de rayonner, mais dans quel but ? La diffusion de connaissance est-elle une fin ou un moyen ? Il semble que dans une logique éducative, cette diffusion de connaissances orientée aurait pour but de modifier les élèves, eux-mêmes renvoyant des informations sur l'effet de ce qui leur a été transmis. Cette formalisation de l'effet ou de la rémanence des connaissances et expériences

⁴¹ « On voit ainsi qu'à côté de la théorie des systèmes tout ce qui concerne les théories de la communication occupe ici une place privilégiée. Ces deux champs conceptuels constituent le couple fondateur de ce que l'on appelle l'approche systémique. » (MALAREWICZ 2005)

est déterminant pour ranger et classer les cohortes dans la pyramide sociale des qualifications comme l'appelle Chauvel dans la deuxième finalité.

La troisième finalité décrite ci-dessus serait de créer les conditions de la vie politique et citoyenne, en profitant du temps passé à l'école pour mieux comprendre la société afin d'y prendre sa place. Là encore, ces transformations se font sous l'effet de la transmission de connaissances. Compte-tenu du caractère complexe du système éducatif, il semble délicat de penser que la transmission de connaissance quelle qu'elle soit ne puisse pas avoir un effet sur les deux champs. La diffusion de connaissance peut avoir un objectif pédagogique (programme) mais peut avoir des effets collatéraux difficiles à prévoir et que l'on pourrait rassembler dans l'idée d'une expérience éducative globale regroupant aussi bien la relation à la transmission de connaissance que la relation aux autres élèves, aux enseignants et plus généralement à la communauté éducative.

Le processus éducatif produirait donc une expérience éducative, faite de découvertes liées à la mise au contact de l'élève de nouvelles informations induisant un changement tangible dans ses représentations ou ses comportements. L'éducation est une entreprise volontaire, intentionnelle. De manière implicite ou explicite, elle sert des buts aussi bien individuels que sociétaux. Même quand ces intentions ne sont pas arrêtées de manière explicite ou formelle, tous les efforts éducatifs portent des desseins et des idées sous-jacentes sur l'éducation. (BEN-PERETZ 2001)

Le facteur temps

En étudiant les processus éducatifs, nous nous heurtons à des problèmes d'échelle : combiner les problématiques et souhaits d'un individu et les choix de la société dans son ensemble, éventuellement à une échelle internationale (effet du processus de Bologne ou du classement de Shanghai, ou crise financière mondiale...) ; et nous devons aussi intégrer l'heure de cours et la durée globale de la scolarité afin d'intégrer la trajectoire globale de l'individu, en prenant aussi le rythme nécessaire à la scolarisation de 850 000 nouveaux élèves par an. Voici donc apparaître une nouvelle variable et un nouveau facteur de complication plus que de complexité : le temps. Le temps est omniprésent dans les études, tellement que l'on se pose la question de son emploi, comme s'il était une ressource majeure.

Et c'est bien une ressource majeure puisque dans ce système nous mesurons la durée d'exposition à l'information, chaque heure, chaque jour. Le temps se manifeste aussi lors d'échéances annuelles tellement importantes qu'elles en font un calendrier dit scolaire qui nous rappelle que l'année commence en septembre et se finit en juin. « En France, l'organisation des études est scandée par des séries d'épreuves successives, véritables courses d'obstacles délimitées dans le temps, inéluctables, qui sanctionnent de façon brutale, sur le mode binaire (succès-échec), un travail longtemps poursuivi. » (DANON-BOILEAU 2002)

La question du processus, des processus, du client, des clients

Rappelons ici la définition de la notion de processus telle qu'elle nous est donnée dans la norme ISO 9000.

3.4.1 processus : ensemble d'activités corrélées ou interactives qui transforme des éléments d'entrée en éléments de sortie.

NOTE 1 Les éléments d'entrée d'un processus sont généralement les éléments de sortie d'autres processus.

NOTE 2 Les processus d'un **organisme** (3.3.1) sont généralement planifiés et mis en œuvre dans des conditions maîtrisées afin d'apporter une valeur ajoutée.

NOTE 3 Lorsque la **conformité** (3.6.1) du **produit** (3.4.2) résultant ne peut être immédiatement ou économiquement vérifiée, le processus est souvent qualifié de «procédé spécial».

« Ensemble d'activités corrélées ou interactives » fait immédiatement penser à la notion de système.

« Activités » nous emmène sur le terrain de l'action. Ces actions sont coordonnées, elles ont une finalité de transformation et sont pensées en fonction de l'écart attendu entre éléments d'entrée et de sortie, et en fonction des exigences sur les éléments de sortie. Mais qui pose ces exigences ?

La norme ISO 9000 nous donne un élément de réponse en passant par la notion de qualité.

3.1.1 qualité : aptitude d'un ensemble de **caractéristiques** (3.5.1) intrinsèques à satisfaire des **exigences** (3.1.2)

L'exigence est elle définie comme suit :

3.1.2 exigence : besoin ou attente formulés, habituellement implicites, ou imposés.

L'exigence est un objectif que l'on se doit d'atteindre :

3.1.4 satisfaction du client : perception du client sur le niveau de satisfaction de ses exigences (3.1.2)

NOTE 1 Les réclamations des clients sont un indicateur habituel d'un faible niveau de satisfaction du client, mais leur absence n'implique pas nécessairement un niveau élevé de satisfaction du client.

NOTE 2 Même lorsque les exigences du client ont été convenues avec lui et satisfaites, cela n'entraîne pas nécessairement une forte satisfaction du client.

L'élément de sortie du processus correspond bien à un faisceau d'exigences de la part du client. Se pose ici une question cruciale de nos travaux : qui est le client, quels sont les clients du processus éducatif ?

Là encore se pose la question d'un niveau d'échelle : individu, famille, société.

3.3.5 client organisme (3.3.1) ou personne qui reçoit un **produit** (3.4.2)

EXEMPLE Consommateur, client, utilisateur final, détaillant, bénéficiaire ou acheteur.

NOTE Le client peut être interne ou externe à l'organisme.

3.4.2 produit résultat d'un **processus** (3.4.1)

Le client reçoit un produit, lui-même résultat d'un processus éducatif.

Mais recevoir un produit, c'est facilement l'idée d'un transfert de propriété. Pour du Tertiaire, dans l'échange marchand, accompagnant la prestation de service, il n'y a pas d'échange de droit à la propriété. L'accumulation n'est pas celle d'un patrimoine matériel mais relève de l'ordre de l'immatériel. Par cette approche du Tertiaire ne limite pas le service à la relation ou au seul résultat en terme de transformation (DU TERTRE 2002; BOUDET 2005)

Là encore, propriété et responsabilité s'articulent pour préciser des champs différents. La responsabilité du client est une forme de pression amenant à une forme de « fatigue d'être client » par l'injonction de performance, même dans ses choix⁴².

L'idée d'un produit à disposition sans propriété précise ce à quoi le client dans la norme ISO a accès. L'individu se reçoit comme élève diplômé ayant la reconnaissance d'une nouvelle valeur de son potentiel de la part du monde éducatif (pour une autre formation) ou du monde du travail (pour un emploi). Cette dissociation de l'élève client et de l'élève produit du processus est un point essentiel de la transposition de ce vocabulaire au domaine de l'éducation : accepter l'élève comme triple. L'élève client n'est pas l'objet de la transformation du processus éducatif. Au mieux en est-il le sujet, orientant l'énergie mise en œuvre dans la transformation de l'objet élève par l'élève opérateur de son propre changement. Mais oui l'élève est bien client. Quand on annonce que l'élève est au centre du système éducatif, de qui parle-t-on effectivement ? Est-ce du client, du produit ou de l'opérateur ? Ou en d'autres termes est-ce l'individu, le futur diplômé ou l'élève ?

Oui, l'élève est bien client au sens de l'ISO 9000.

Les parents sont eux aussi clients puisqu'ils reçoivent a priori deux produits à des rythmes différents : un service d'éducation déléguée, au quotidien, sur la base d'un contrat de prise en charge de leur enfant dans un environnement protégé où des connaissances validées lui sont transmises. Régulièrement mais sur des rythmes de plusieurs années, les parents reçoivent des gages leur montrant que le capital qu'ils mettent en dépôt dans le système éducatif développe la lisibilité de sa valeur pour le marché du travail ou la poursuite d'études, et ses capacités d'insertion. Mais les parents ne sont clients que si l'on considère qu'ils sont propriétaires de la matière première transformée dans le processus éducatif, or ce point n'est pas évident. La scolarité obligatoire pour tous les enfants a dépossédé les parents de leur omnipotence sur le devenir scolaire de leur progéniture. La société prend le relais et devient alors cliente du

⁴² « l'image qui est renvoyée aux individus est qu'ils sont responsables de leurs choix économiques. Si vous n'avez pas choisi le meilleur forfait, ou si votre opérateur ne garantit pas la qualité promise, c'est la marque de votre incompetence. Vous vous êtes fait avoir et c'est de votre faute. Vous êtes un ringard coupé des nouvelles technologies de comparaison des coûts. C'est là une nouvelle « extension du domaine de la lutte », un nouveau secteur dans lequel notre performance est testée. Ce qui n'était l'objet d'aucune attention nécessaire, le prix du timbre ou celui de l'électricité, devient un test de notre capacité à nous débrouiller dans ce monde moderne. Or le sentiment dépressif n'est jamais très loin de l'obligation de la performance généralisée. C'est en ce deuxième sens que l'on peut aussi entendre la « fatigue d'être client ».(JEANNOT 2010)

résultat du processus puisque la socialisation qu'elle met en place par l'école est un besoin structurel si l'on fait en sorte de préserver le « vivre ensemble ».

Dans les écoles privées, les parents investissent un budget conséquent pour optimiser les conditions de transformation de leurs enfants dont ils sont responsables. Ils ne sont pas clients parce qu'ils payent mais bien parce qu'ils reçoivent un service qui répond à leurs exigences.

3.1.2 exigence

besoin ou attente formulés, habituellement implicites, ou imposés

NOTE 1 «Habituellement implicite» signifie qu'il est d'usage ou de pratique courante pour l'**organisme** (3.3.1), ses **clients** (3.3.5) et les autres **parties intéressées** (3.3.7) de considérer le besoin ou l'attente en question comme implicite.

Dans l'école publique, les exigences qui forment les contours du besoin ou des attentes du client sont celles de la société, qui par voie de conséquence devient le client au sens de l'ISO 9000 du processus éducatif. Les parents ont l'obligation de confier leur enfant. Leurs exigences individuelles sont censées être incluse dans la réponse éducative nationale et filtrées et intégrées par le politique. Néanmoins, la présence notamment des parents dans les conseils d'administration des établissements ou le rôle des associations de parents d'élèves tempère ce fonctionnement centralisé en prenant en compte les voix des utilisateurs qui reçoivent un service.

Dans l'école privée, les exigences des parents sont réelles et acceptées. Ils reçoivent une prestation de service et ont la possibilité de changer, donc de choisir. Leurs exigences sont à l'origine de l'offre qui leur est proposée comme une interprétation opérationnelle de leurs exigences.

Oui, les parents sont bénéficiaires du service public d'éducation et sont clients de processus spécifiques répondant à leurs exigences particulières. Oui, la société reçoit des jeunes diplômés et socialisés qui présentent un meilleur potentiel d'intégration dans un projet collectif national. Oui la société est cliente de ses propres institutions, qui sont là pour transformer la nature des choses et des hommes en une forme qui correspond à ses exigences de stabilité⁴³.

⁴³ « Ce que la société doit à l'école : les catégories de la pensée et les schèmes intellectuels qui permettent à ses membres de vivre ensemble. » (DEAUVIAU et TERRAIL 2007)

A quel niveau d'échelle se joue l'apprentissage ?

Les mécanismes d'adaptation que les enseignants ont individuellement construits de haute lutte leur permettent de garder le contrôle sur les aléas du quotidien propres à leur profession. Ceci peut servir à apaiser le climat dans la classe et faire en sorte que les professeurs et les élèves se sentent mieux, mais cela ne les rend pas nécessairement des praticiens efficaces et sensibles aux besoins de leurs élèves. (BEN-PERETZ 2001) C'est dans cette logique que le cadre de réflexion d'amélioration continue peut permettre un changement d'angle de vue sur leurs pratiques et induire un nouveau type de fonctionnement de la relation éducative que chaque enseignant engage avec le groupe d'élèves auquel il est confronté à chaque heure de cours. La classe, dans la salle de cours, pendant une heure ou presque nous semble être le niveau d'échelle majeur où beaucoup du processus éducatif se joue.

1.4.1.2 Le service public

Ce principe de gratuité d'accès à l'éducation, en tout cas indépendamment du niveau de ressources impacte la relation des parents à l'école. Il y a un transfert de mise sous influence, passant de celle de la famille à celle de l'école. Les exigences de cette mise sous influence sont fixées par la société par le biais du fonctionnement politique.

La constitution française garantit à tous les enfants un droit à l'instruction, droit qui ne peut être entravé ni par le coût de la fréquentation scolaire, ni par les aléas des situations individuelles et familiales. Soulignons que ces mesures émergent de la construction de l'État Providence, visant l'« arrachement » des individus aux inégalités qui façonnent la société et leur « réinscription » dans les institutions – dont l'École – susceptibles de construire l'égalité formelle des citoyens et de les faire accéder à la « raison universelle ». L'enjeu est aussi – dans l'esprit « utilitariste » propre à la mise en place des États providence – de contribuer au bien-être agrégé de la société. (MARIE VERHOEVEN 2007)

1.4.1.3 L'élève est-il un produit ou lui délivre-t-on un service ? Vers une désindustrialisation de l'éducation.

« La détermination de l'output et de l'input est problématique dans le monde industriel elle devient quasiment insoluble dans les services. Quel est le résultat d'une formation ? La réussite dans les épreuves, la possibilité d'entrer dans le marché du travail, les capacités d'intelligence critique ? Autant de questions qui indiquent l'indétermination de l'output d'un service et la difficulté d'une comparaison avec celui d'une production industrielle. » (BOUDET 2005)

N'avez-vous pas déjà entendu « il est un pur produit de la méritocratie » ? L'idée que l'élève soit un produit va de soi même si ce mot, présentant des connotations propres au monde économique, pose des problèmes d'interprétation par les différentes prenantes. Mais au-delà du sens, l'élève est-il un produit ou reçoit-il un service ? Il semble important à ce stade de préciser la différence entre ces deux finalités de processus, produisant un résultat stockable ou à consommer au moment de sa production.

Gadrey définit la notion de service comme suit : *« Une activité de service est une opération de transformation d'état ou de traitement portant sur un support C détenu, utilisé ou contrôlé par un agent économique A, effectuée par un autre agent B (le prestataire) pour le compte de A, mais n'aboutissant pas à la production par B d'une nouvelle marchandise susceptible de circuler indépendamment de C (on serait alors dans le cas de la production industrielle ou artisanale). [...] Le résultat d'un service n'est pas un objet, c'est la transformation d'état ou le traitement d'un autre support, qui peut lui-même adopter des formes de matérialité diverses. » (GADREY 1991)* Si l'on considère que l'élève est le support de son propre changement, il est à la fois C, contrôlé par un agent économique A, agent économique car il sera en situation au moment de son insertion de valoriser C sur le marché du travail. B est l'élève opérateur assisté du système éducatif qui lui fournit connaissances et cadre d'apprentissage. L'élève est donc au cœur d'une prestation de service dont ses différentes instances sont à la fois objet, sujet et opérateur. Ceci rejoint la définition du service comme une activité du prestataire sur un support appartenant au bénéficiaire, (DU TERTRE 2002)

La définition de Gadrey donne une vision juste de l'éducation sous l'angle économique par le biais du marché du travail. D'autre part, il introduit la possibilité d'un service stockable sous forme de potentiel de C dont la transformation n'est pas valorisée immédiatement mais à terme sous la forme de transformations internes, par des connaissances, des expériences ou des compréhensions qui seront mobilisables à nouveau. On s'approche ici de la notion de « service comme produit » décrit dans le tableau de Gadrey proposé ci-dessous.

	<u>LE SERVICE COMME PRODUIT</u>	<u>LE SERVICE COMME RESULTAT</u>
Processus de production	Tendance à la séparation entre la conception du "produit" (innovation) et l'exécution du "service".	L'exécution comme l'un des lieux d'innovation formelle ou informelle, dans des situations souvent imprévues.
	Domination des mécanismes de "standardisation des produits et des processus" (catégories de H. Mintzberg).	Domination des mécanismes de "standardisation" des qualifications et compétences.
Organisation, structure	Bureaucratie mécaniste publique ou privée à forte composante administrative et technos structurale.	Introduction d'éléments perturbateurs de la bureaucratie mécaniste (les clients et usagers, le professionnalisme des acteurs).
Evaluation de l'efficacité du travail	Critères de type productivité, centrés sur le "service immédiat" et ses caractéristiques, à partir d'une nomenclature de cas de normes d'exécution.	Evaluation multi-critères et multi-acteurs (incluant les clients et usagers) des résultats (indirects) du recours au service, sans nomenclature mais avec des méthodes concertées (importance et qualité du service).
Sens du travail	Exécuter le "quasi-produit" selon les normes et les règles, le client ayant ensuite à le consommer.	Rendre service de façon flexible, souvent hors-normes, en co-produisant le résultat avec l'usager. Résoudre des problèmes, proposer des solutions, contribuer à leur mise en œuvre (assistance). Protocoles flexibles capables d'intégrer le "colloque singulier" du prestataire et du client.
	Sens du "service marchand" dans les services publics (le produit comme marchandise, l'usager comme client).	Sens du "service du public" dans les services marchands et dans les services publics. Retrouver l'usager.

Tableau 20 : Analyse de la notion de service selon Gadrey

Service traditionnel pré-industriel (années 50)	Quasi-industrialisation, "produits-services" de masse (années 60-70)	Concevoir des quasi-produits en relation avec la fonction commerciale et le marketing (années 80)	Rendre des services et vendre des résultats, conseiller, trouver des solutions, réduire l'incertitude (années 90)
	Economies d'échelles. Accent sur la productivité	Economies d'échelles et de variété ("scope")	Recherche prioritaire de services "à valeur ajoutée"
	Clientèle passive et peu segmentée	Clientèle ciblée et segmentée	Clients exigeants et actifs
			Automatiser la partie simple du service
Service traditionnel fondé sur des relations personnalisées et sur des supports techniques rudimentaires	Industrialisation et production de masse de services standards prenant la forme de quasi-produits, à partir de systèmes techniques lourds et centralisés	Il ne suffit plus de concevoir et de proposer des "produits-services" : il faut les vendre et aller à la rencontre de la clientèle dans un environnement devenant plus concurrentiel. La fonction commerciale s'introduit en force au niveau des agences, l'organisation se décentralise. Ceci contribue à faire monter les exigences de service.	Il ne suffit plus de vendre des quasi-produits, il faut proposer des services, c'est-à-dire des solutions plus complexes, individualisées, appuyées sur une gamme très étendue de "quasi-produits". Ceux-ci redeviennent des composantes du service. Passage de la standardisation des prestations à la définition de méthodes de résolution de problèmes. Parallèlement, le "self-service" se développe pour certaines fonctions simples

Tableau 21 : Evolution du principe du service selon Gadrey

Se pose alors la question de l'évaluation du service, dans les moyens qu'il mobilise, et dans son efficacité : « *Les statistiques nationales relatives à des activités comme l'éducation et les administrations publiques en reviennent toujours plus ou moins à définir leur « produit » à partir du travail fourni, ce qui constitue de fait un abandon de la notion de produit.* » (GADREY 1991)

La notion de travail fourni se rapproche facilement de l'idée de moyens mis à disposition, mais doit être couplée à une évaluation des effets.

« *Evaluer un service à partir des effets est une bonne entrée pour peu que l'activité de relation de service (condition de sa production) soit également prise en compte.* (BOUDET 2005)

Or la difficulté de l'évaluation des effets de l'éducation est qu'ils ne seront visibles que dans la durée, dans la rencontre avec le marché du travail, pas seulement pour l'insertion, mais dans la réussite de son projet ou de son projet professionnel presque au quotidien. Pour ce qui est du rôle d'émancipation du citoyen, la contribution de l'éducation ne pourra se mesurer que tout au long de la vie. Cette difficulté d'évaluer les effets à la sortie du processus rend la prise en compte de la valeur ajoutée du processus éducatif difficile à évaluer et rend la motivation des acteurs par la qualité de ce qu'ils produisent difficile en dehors de statistiques macroscopiques rendant assez peu compte des progrès des individus ou de la valeur ajoutée des enseignants.

1.4.1.4 Modélisation et prévisibilité du futur de l'individu

Nous avons vu précédemment combien les processus éducatifs sont au cœur d'un système complexe. Un déterminant du caractère complexe est que le résultat final n'est pas prédictible directement en connaissant les règles. Or c'est bien la vocation et le problème du processus éducatif : rendre le devenir de l'élève prévisible. Rendre l'élève prévisible c'est pouvoir considérer qu'à l'issue du processus global, l'individu aura la meilleure place qu'il pouvait espérer au sein de la société et que l'éducation a été un facteur de développement plus qu'un frein. « L'éducation, ça doit être mieux avec que sans ». C'est le pari obligatoire que la société impose. Le système éducatif doit « *donner confiance en son aptitude à fournir des produits qui satisfont inmanquablement aux exigences* »⁴⁴. C'est sur ce caractère inmanquable de la réussite que se joue la confiance dans ce que propose la norme ISO.

L'idée que l'avenir d'un individu soit inmanquablement prévisible est insupportable pour beaucoup qui veulent ressentir que la liberté de choix de chaque individu n'est pas annihilée par la société. Pour d'autres, l'idée de l'incertitude du devenir de soi, des autres, de la société est insoutenable et ceux-là sont friands d'outils permettant de voir le futur un peu plus certain.

Une chose est sûre, le système éducatif se doit pour maintenir sa légitimité de donner un certain nombre de garanties, pas seulement sur l'obligation de moyens mais bien sur un principe d'obligation de résultats. Il doit donc être capable de disposer d'un processus qui maintient les chances de réalisation du potentiel de l'élève au maximum. Mais qui évalue la

⁴⁴ Norme ISO 9000:2005 FR paragraphe 2.1 « Fondements des systèmes de management de la qualité » (ISO 2005)

réalisation du potentiel ? Qui pose ces choix ? L'individu ? Les parents ? La société ? Evidemment la réponse n'est pas univoque, les trois acteurs ont une influence.

« C'est parce que l'impératif de rassurer les familles sur l'avenir de leurs enfants me paraît à la fois nécessaire et légitime : il n'est plus acceptable que certains voient leur horizon réduit ou bouché, simplement parce qu'ils ne sont pas nés du bon côté. Il faut que chaque famille sache que les sacrifices qu'elle consent pour l'éducation des siens, pour que leur avenir soit meilleur que celui des parents, n'est pas consenti en vain et que l'Etat, à partir d'un certain point, prend le relais pour les emmener le plus loin possible ». (FERRY 2007)

Mais comme le dit Malarewicz, tout système humain est en équilibre et en déséquilibre. Le système éducatif est en déséquilibre car tout le monde se dit qu'il pourrait faire mieux, et il est en équilibre car il fait de son mieux compte-tenu des contingences qui sont les siennes. Il représente à un instant donné la meilleure transaction possible entre l'ensemble des parties prenantes qui le constituent. La réflexion sur l'amélioration continue ne doit pas faire oublier que l'amélioration sous-entend que le processus à améliorer existe déjà. Il produit. Il a des caractéristiques, des défauts mais aussi des qualités. La CTI rappelait aux participants de son colloque du mardi 14 février 2012 dans le discours d'introduction du Président : « notre objectif est d'améliorer nos formations, mais n'oublions pas que nous formons déjà des ingénieurs, et parfois, souvent, très bien. »

La question de la prévisibilité est délicate tant elle peut mener à fournir des ensembles de solutions prêts à l'emploi, pensés de manière ad hoc et dont l'on suppose une efficacité prévisible et maîtrisable. *« La France prend un retard considérable alors que les solutions sont connues : regrouper les écoles en ensembles de taille internationale ; intensifier les liens avec les universités ; accroître la diversité sociale et culturelle ; internationaliser vigoureusement »* (WELTZ 2007). Toute affirmation de ce type sera contestable aussi bien dans la forme que dans le fond : sur la forme, elle est essentiellement prescriptive et cette prescription est tirée d'un ensemble normatif qui ne dit pas son nom. Sur le fond, la critique se fera plus précise : comment prouver que les « grandes écoles françaises » prennent du retard ? Quand on parle de prévisibilité, on parle bien évidemment d'un effort pour se rendre capable de prospective. On ne cherche pas à prescrire mais à comprendre, grâce à la modélisation, les évolutions prévisibles des modèles existants.

L'analyse des processus éducatifs est la formalisation de modèles de prévision du futur de l'élève. L'amélioration des processus est le renforcement de la confiance que les parties prenantes, les clients peuvent avoir dans la capacité du dispositif à amener l'individu au niveau espéré, à remplir sa mission. Attardons-nous sur le cas de l'enseignement professionnel au lycée. Le code de l'éducation donne cette définition de sa vocation.

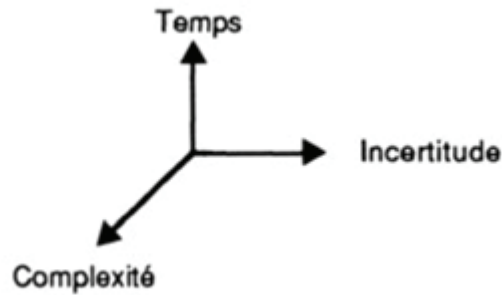
Article L337-1 : Les formations professionnelles du second degré associent à la formation générale un haut niveau de connaissances techniques spécialisées. Principalement organisées en vue de l'exercice d'un métier, elles peuvent permettre de poursuivre une formation ultérieure.

Principalement organisées en vue de l'exercice d'un métier... aucune garantie de futur n'est incluse dans cette vocation. Mais le haut niveau de connaissances techniques spécialisées est supposé avoir une valeur particulière sur le marché du travail et pouvoir conduire à un emploi. L'Etat rend alors un service en permettant au plus grand nombre d'accéder au plus haut niveau de connaissances techniques spécialisées. Ce couplage entre plus haut niveau et plus grand nombre définit à notre avis la zone de contingence majeure du système éducatif qui n'a de sens que dans des flux d'élèves importants.

Gadrey a proposé une modélisation du principe de service :

« Nous adopterons en ce qui nous concerne la définition suivante, que nous désignerons par le triangle du service 1 : une activité de service est une opération de transformation d'état ou de traitement portant sur un support C détenu, utilisé ou contrôlé par un agent économique A, effectuée par un autre agent B (le prestataire) pour le compte de A, mais n'aboutissant pas à la production par B d'une nouvelle marchandise susceptible de circuler indépendamment de C (on serait alors dans le cas de la production industrielle ou artisanale). »

Il montre ensuite comment il peut réduire l'incertitude et donc augmenter la prévisibilité de l'avenir de l'élève dans le cas du service public d'éducation, ou d'une activité de formation.
(GADREY 1991)



Les trois axes de ce repère sont ceux de la complexité, de l'incertitude et du temps. On considère en effet que la très grande majorité des services sont requis pour remplir un ou plusieurs des objectifs suivants :

- aider B à *maîtriser la complexité*, à en bénéficier pour une meilleure réponse à ses besoins, à résoudre des problèmes et à prendre les décisions correspondantes, à réaliser sur le support C des transformations et traitements mettant en œuvre des savoirs et savoir-faire spécialisés (ou des systèmes techniques) dont B ne dispose pas ;
- aider B à *gérer l'incertitude* et à la réduire lorsque telle est sa demande, selon les trois moments principaux de la prévention des dysfonctionnements, de la prise de décision et de la couverture financière des dommages éventuels ;
- aider B à *libérer du temps* et du travail contraints en réalisant à sa place (ou avec lui) et pour son compte les opérations souhaitées sur C, et dans d'autres cas aider B à *enrichir du temps libre* par d'autres moyens que la consommation d'objets.

Ici B est à la fois le service en charge de l'éducation et la part de l'élève qui intervient dans la transformation, l'opérateur. C'est une co-construction, une production de B soutenue par B', la structure éducative et ses parties prenantes. L'élève est à la fois A, B et C.

1.4.2 Les notions clés (ambition, décrochage, désinvestissement, motivation, absentéisme...)

Pour rappel, l'application universelle des normes de la famille ISO 9000 nécessite l'utilisation de descriptions techniques mais qui n'emploient pas de jargon technique, et d'un vocabulaire cohérent et harmonisé, aisément compréhensible par tous les utilisateurs potentiels des normes de systèmes de management de la qualité. (ISO 2005)

Il faut donc disposer d'un corpus cohérent de descriptions compréhensibles. Nous proposons ci-après les notions clés propres au système éducatif et à l'observation des processus en lien direct avec l'élève, et plus particulièrement aux dysfonctionnements du processus.

L'engagement est défini comme la totalité des pressions normatives intériorisées pour agir dans le sens des intérêts de l'organisation. L'identification à l'organisation et les valeurs générales de fidélité et d'effort sont vues comme leurs déterminants directs. (WIENER 1982)

Pour Sérieyx qui s'est beaucoup intéressé au devenir des jeunes primo-salariés, quatre typologies pourraient permettre de définir une classification des jeunes à la sortie du système éducatif :

- les inclus : ils ont fait les bonnes études dans les domaines en développement, qui sont à la mode ou renvoient un statut social élevé. Le marché les attend.
- les reclus : ceux-ci ont plutôt un bagage mince mais ont su s'orienter vers des secteurs riches en emplois quoique aux perspectives d'évolution faibles.
- les perclus : des formations déphasées bien que lourdes les ont conduits à des impasses professionnelles.
- les exclus : ce sont eux qui risquent d'être évacués par le système parce que leurs formations sont très faibles et qu'ils sont contraints de concentrer leurs recherches sur des secteurs à emplois pauvres. (SÉRIEYX 2005)

Cette perception par l'individu de la catégorie dans laquelle il pourrait se trouver à l'issue est un élément majeur d'implication ou de désengagement par une logique cercle vertueux ou vicieux.

Définitions autour du désengagement (PUGIN 2008)

Déscolarisation : renvoie aux élèves qui arrêtent leur scolarité avant 16 ans. Elle intervient le plus souvent au collège et concerne une part d'élèves relativement faible (selon plusieurs études, environ 1%).

Sortie sans qualification ou sans diplôme : selon la classification française, ce sont les élèves qui interrompent leur formation au cours du collège en fin de 3ème, ou avant l'obtention d'un CAP ou du BEP ou après avoir échoué à ces examens. Selon la classification internationale CITE, on compte aussi tous ceux qui n'ont pas obtenu leur baccalauréat.

Décrochage scolaire : cette notion renvoie cette fois-ci non plus à un public, mais à un processus. Celui-ci recouvre des réalités multiples qui traduisent divers degrés de désengagement vis-à-vis du parcours scolaire : depuis l'ennui jusqu'à l'abandon, en passant par l'absentéisme, des problèmes de comportement... C'est pourquoi on parle souvent de « décrocheurs passifs » ou encore de « décrocheurs sur place » pour désigner tous ces élèves qui sont encore présents au sein de l'établissement scolaire mais qui ne sont plus mobilisés par leur réussite.

Le phénomène de décrochage lui-même, indépendamment des causes qui le provoquent, touche des types d'élèves très différents que Dubreuil, Morin et al. classent en quatre grandes catégories de décrocheurs :

- les discrets (qualifiés de « faibles mais sérieux », ce seraient les plus nombreux, pouvant passer inaperçus car ne manifestant aucun trouble de comportement, leur seul « défaut » étant de ne pas bien réussir à l'école) ;
- les désengagés qui ne travaillent pas, alors qu'ils ont les capacités nécessaires pour réussir ;
- les sous-performants dont le « rendement moyen est très faible » ;
- les inadaptés qui cumulent les problèmes, tant sur le plan des apprentissages que sous l'angle des comportements. (DUBREUIL, MORIN et al. 2005)

Pierre Bourdieu et Philippe Champagne ont décrit il y a près de vingt ans le malaise et les processus d'autoélimination des exclus de l'intérieur, c'est-à-dire des élèves les plus démunis face à une compétition scolaire intensifiée par l'ouverture de l'enseignement secondaire aux couches sociales qui en étaient jusqu'alors éliminées. Aujourd'hui, on parle de décrocheurs scolaires. L'expression, venue de la recherche nord-américaine, désigne les élèves qui se désengagent des tâches scolaires au point, pour une partie d'entre eux, de quitter l'école avant d'avoir achevé leur cursus. (HUGON 2010) « *Les jeunes qui ont décroché ont été cassés. Une dépréciation d'eux-mêmes leur a été imposée, quelquefois même dans la famille* »⁴⁵. Il y a donc là un enjeu de permettre au jeune de changer le regard qu'il porte sur lui, en changeant le regard qui est porté sur lui. La construction d'une relation basée sur la bienveillance, la confiance, le respect et l'estime de la part des adultes qui lui sont des référents apparaît souvent comme une condition de réussite d'un processus de rattrapage. (PUGIN 2008)

La question du décrochage tend à devenir centrale dans le contexte actuel de ce que certains appellent la « crise de l'École et de son environnement », l'école jouant facilement le rôle de bouc-émissaire. Le phénomène traduit une sorte de « malaise endémique » difficilement appréhensible dans toute sa réalité et sa diversité : repérage complexe, effectifs variables selon la conception que l'on a du phénomène, hétérogénéité croissante des profils. (DUBREUIL, MORIN et al. 2005) Ces facteurs sont nouveaux et induisent de nombreux dysfonctionnements inédits dans le système éducatif pour lequel il n'a pas été construit. L'hétérogénéité croissante des profils est un des enjeux qui sera traité à la fois dans la modélisation de processus et dans l'utilisation d'un outil de mesure de la relation de l'individu à l'organisation afin de comprendre comment cette hétérogénéité supposée se traduit dans les comportements.

1.4.3 Le taux d'attraction, les taux de pression

Le taux d'attraction ou taux de pression ou encore taux d'attractivité est le rapport du nombre de demandes reçues pour une place disponible au moment des vœux par exemple en fin de troisième pour une filière dans un établissement scolaire. Ces souhaits, tirés de représentations sur l'établissement ou les débouchés de la filière créent une hiérarchisation sévère des établissements et entraver la conversion des ressources éducatives en apprentissages. (MARIE VERHOEVEN 2007)

⁴⁵ Intervention de Gilbert Longhi, « rattracher les décrocheurs », journée d'études « Lycéens décrocheurs rattracheurs d'école », Inspection Académique de la Sarthe, mars 2005. (LONGHI mars 2005)

Dans le document du Centre d'Information et d'Orientation de Paris dont nous reproduisons une petite partie, nous constatons une forte disparité de niveau de taux d'attractivité dans une même filière, ici l'administration. Chaque établissement n'est pas demandé de la même manière. Il existe donc des représentations qui guident ces vœux ou des contingences comme les bassins de population qui influencent les vœux qui ne se font pas seulement sur la réputation mais sur la proximité. En Bac Pro secrétariat, le taux d'attractivité global (sur l'ensemble des vœux) va de 2,27 pour René Cassin à 6,18 pour Erik Sätie. En attractivité sur vœu 1, René Cassin est demandé 19% en vœu 1, alors que Erik Sätie pour la même formation est demandé à 113% en vœu 1. Si l'on part du principe simplificateur que tous les établissements seront remplis à la Toussaint, c'est-à-dire après une période d'ajustement, on peut considérer que la procédure d'affectation est avant tout une répartition des collégiens susceptibles d'aller vers les classes disponibles de la filière professionnelle, à effectif pratiquement constant. Statistiquement, il est donc probable que près de 100% des élèves de cette filière dans ce lycée aient eu ce choix en premier ou deuxième vœu, en fonction de leurs résultats.

A l'inverse, il est certain que 19% d'élèves est le maximum d'individus ayant choisi René Cassin en premier choix. Le reste du « remplissage » de la classe se fera donc sur une répartition cohérente avec cette proportion. Il y aura donc aussi probablement, en large approximation une vingtaine de pourcents d'élèves ayant choisi René Cassin en cinquième ou sixième vœu. Mais à ce niveau, peut-on considérer que ce niveau de désir soit véritablement un vœu ? Il est tout à fait probable que l'obtention d'un vœu au-delà de la troisième position ne soit pas perçue comme une réalisation d'un souhait, mais bien plus comme une manipulation du système. Il est certain que l'ambiance d'une classe constituée par plus de 50% de personnes qui ne sont pas là par volonté réelle sera compliquée à gérer.

L'écart présenté entre ces deux établissements est représentatif de l'écart entre les établissements les plus et les moins demandés à Paris.



A l'attention des professionnels
ne pas diffuser -

TAUX D'ATTRACTIVITE DES LYCEES PROFESSIONNELS - 2010

Le taux d'attractivité met en rapport le nombre de candidat postulant en 1^{er} vœu le même souhait en rapport des capacités d'accueil (nombre de place dans l'établissement d'accueil)

- La spécialité du diplôme est en caractère gras.
- Le chiffre entre parenthèses est le taux de pression sur le « vœu 1 »
- Celui qui suit est le taux « tous vœux » confondus
- Dans le cas où la spécialité est ouverte dans plus d'un lycée, celui-ci est classé selon le taux d'attractivité « vœu 1 ».

ADMINISTRATION

BAC PRO Comptabilité

1. Gustave EIFFEL (2) 7,71
2. Erik SATIE (1,21) 5,92
3. François TRUFFAUT (1,04) 6,5
4. Martin NADAUD (1,00) 6,08
5. Théophile GAUTIER (0,81) 4,83
6. BEAUGRENELLE (0,71) 5,79
7. Claude Anthime CORBON (0,71) 4,92
8. Armand CARREL (0,58) 3,44
9. Maria DERAISMES (0,54) 4,13
10. Charles De GAULLE (0,50) 3,98
11. René CASSIN (0,42) 4,46
12. Suzanne VALADON (0,37) 2,59

BAC PRO Secrétariat

1. Abbé GREGOIRE (1,13) 5,42
2. Gustave EIFFEL (0,96) 4,88
3. Théophile GAUTIER (0,92) 6,13
4. Erik SATIE (0,71) 6,18
5. Martin NADAUD (0,67) 4,00
6. BEAUGRENELLE (0,67) 4,38
7. Charles De GAULLE (0,58) 4,67
8. Maria DERAISMES (0,54) 3,63
9. Armand CARREL (0,29) 4,83
10. Claude Anthime CORBON (0,21) 3,58
11. René CASSIN (0,19) 2,27
12. Suzanne VALADON (0,17) 2,81

Tableau 22 : Exemple de taux d'attractivité de lycées professionnels de l'académie de Paris

1.5 EPISTEMOLOGIE

1.5.1 Positionnements épistémologiques

Martinet recommande au chercheur en sciences de gestion de connaître et d'intégrer les résultats de sa discipline, mais de les dépasser en créant des cadres conceptuels « *à même de guider les processus cognitifs et organisationnels dans lesquels viendront, en pratique s'insérer des données nécessairement situationnelles et contingentes.* » Il propose d'accepter de contribuer de manière scientifique à une pensée stratégique allant au-delà de résultats analytiques partiels, en trouvant des articulations, des combinaisons et des intégrations novatrices. (MARTINET 2001)

Pour Perret et Séville : « *La réflexion épistémologique du chercheur devrait pouvoir répondre aux trois questions suivantes : Quelle est la nature de la connaissance produite ? Comment la connaissance est-elle engendrée ? Quels sont la valeur et le statut de cette connaissance ?* » (PERRET et SÉVILLE 2007) Nous reprendrons donc cette proposition de plan afin de préciser notre posture.

La nature de la connaissance que nous envisageons de produire

Deux types de connaissances produites seront issus de ces travaux. Premièrement, au terme d'un processus d'induction, nous proposerons un système de modèles de processus éducatifs, permettant de comprendre et de donner du sens à un système complexe afin de construire son intelligibilité. (LEMOIGNE 1999)

Dans un deuxième temps, nous mobiliserons un outil permettant de mesurer la psychodynamique de l'acteur majeur de ce processus : l'élève engagé dans le processus éducatif. Nous l'adapterons en fonction des spécificités de notre terrain et analyserons ses apports afin d'expliquer le fonctionnement et de simplifier les représentations de la relation individu/organisation. (LEMOIGNE 1999)

Comment la connaissance est-elle engendrée ?

Pour David, la production de connaissances scientifiques passe par une boucle récursive abduction/déduction/induction.

Précisons ces trois formes de raisonnement à partir d'un exemple donné par Peirce. (PEIRCE 1923)

Déduction	A. Tous les haricots de ce sac sont blancs. (règle) B. Ces haricots viennent du sac. (cas) C. Ces haricots sont blancs. (conséquence)
Induction	B. Ces haricots viennent du sac. (cas) C. Ces haricots sont blancs. (conséquence) A. Tous les haricots de ce sac sont blancs. (règle)
Abduction	A. Tous les haricots de ce sac sont blancs. (règle) C. Ces haricots sont blancs. (conséquence) B. Ces haricots viennent du sac. (cas)

Tableau 23 : Trois formes de raisonnements d'après Peirce

La déduction permet de donc de générer des conséquences, l'induction d'établir des règles générales et l'abduction de construire des hypothèses. Nous commencerons par une démarche abductive, d'analyse de l'état de la connaissance autour des champs connexes à notre sujet (ISO 9000, théorie et sociologie des organisations, sciences de l'éducation) permettant de proposer un faisceau d'hypothèses. Dans un deuxième temps, dans une démarche inductive, nous construirons un système de modèles à partir d'observations. Dans un troisième temps, nous déduirons des conséquences, nous permettant de conclure sur la validité de nos hypothèses.

« Les sciences de gestion comme sciences sociales, sciences de l'action, sciences de l'artificiel, sciences de conception (conception au sens constructiviste, conception au sens de production d'artefacts) » (DAVID 2005)

Nous nous situons donc dans une perspective constructiviste.

Quelle valeur et quel statut pour cette connaissance ?

« Il est difficile de poser la question de la vérité des énoncés scientifiques – épistémologie – sans étudier la logique des raisonnements qui les fondent. » (DAVID 2005)

Si les récits de soi touchent à ce que chacun souhaite faire de sa vie, et donc de son parcours scolaire, nous souscrivons à la proposition de Dubar : *« La production de catégories et de propositions argumentaires dans des "récits de soi" est donc, semble-t-il au cœur des processus identitaires qui sont toujours socialement dépendants de leur contexte de production. » (DUBAR 1998b)*

Nous préférons dans nos travaux des modèles théoriques qui se veulent généralisables ou semblent offrir la plus grande prévisibilité ou la possibilité de contrôle ou de compréhension des événements observés. (MC WILLIAM 2002)

A ce titre nous tenterons de produire des connaissances « valables⁴⁶ » à portée symbolique et communicationnelle, opératoires permettant aux différentes parties prenantes du système éducatif de pouvoir dialoguer autour de notions clés qu'il faut préciser afin d'en comprendre les interactions et identifier des zones de progrès, ou des schémas de fonctionnement.

⁴⁶ La connaissance « valable » renvoie à Piaget et à son épistémologie génétique, endogène à une discipline, interrogation permanente des chercheurs sur le sens, la validité, la viabilité et la robustesse des processus et produits de connaissance qu'ils élaborent. (MARTINET 2001)

1.5.2 De la complexité et de la modélisation

« une chose est de parler de l'avenir, une tout autre est d'élaborer avec esprit critique des conjectures utiles à la prise de décisions lourdes, propres à augmenter les chances de suites heureuses... » (DE JOUVENEL 1970)

Malarewicz rappelle que *« dans la complexité les limites de l'ignorance ne sont pas connues. »* (MALAREWICZ 2005) Ce postulat est utile pour aborder notre objet d'étude que nous ne pourrions pas expliciter totalement en générant une règle ultime permettant de le rendre intelligible et prévisible. La complexité de notre objet d'étude nous invite à la plus grande humilité quant au résultat escompté qui ne saurait être qu'une nouvelle clé de lecture, un angle d'attaque inédit mais perfectible pour les analyses à venir. L'intervention sur un système institutionnel organisé, en s'attachant aux conditions d'applicabilité d'une norme pourrait nous faire oublier l'humain caché derrière le système, heureusement, la modélisation de systèmes complexes est une démarche qui nous renvoie à ce qui fait l'humanité (GIRIN 2001).

« Tout ce qui est humain est complexe, parce que susceptible d'être l'objet d'une volonté ou d'un acte de communication, donc susceptible d'entrer dans une logique non-linéaire. » (MALAREWICZ 2005)

Girin propose d'être vigilant car la complexité est populaire en sciences de gestion, mais pour lui c'est une des notions les moins précisément définies. (GIRIN 2001) Le Moigne dans son ouvrage *« La modélisation des systèmes complexes »* a proposé une analyse complète de la notion de complexité. Pour lui, *« Le système complexe est la représentation active sur laquelle on va raisonner pour anticiper les conséquences des projets d'actions à entreprendre... dans la réalité ou le territoire. Il n'est sans doute pas cette réalité, mais nous convenons qu'il est la connaissance que nous construisons de cette réalité (qu'elle soit donnée, ou construite, naturelle ou artificielle). »* (LE MOIGNE 2005) Il propose la grille de compréhension suivante : pour comprendre... et pour donner du sens à un système compliqué, on peut le simplifier pour découvrir son intelligibilité (explication). Alors que pour donner du sens à un système complexe, on doit le modéliser pour construire son intelligibilité (compréhension). En simplifiant un système complexe on détruit a priori son intelligibilité.

Il en vient alors à une définition du modèle : représentations intelligibles artificielles, symboliques des situations dans lesquelles nous intervenons. Pour lui, modéliser, c'est à la fois identifier et formuler quelques problèmes en construisant des énoncés, et chercher à résoudre ces problèmes en raisonnant par des simulations.

Pour Roy, « *un modèle est un schéma qui, pour un champ de questions, est pris comme représentation abstraite d'une classe de phénomènes plus ou moins habilement dégagés de leur contexte par un observateur pour servir de support à l'investigation et/ou à la communication.* » (DAVID, HATCHUEL et al. 2001)

Et c'est bien le rôle que nous attendons d'un modèle dans le cadre du système éducatif et de sa confrontation à la norme ISO 9000, avoir un support d'investigation et permettre un dialogue sur les notions impliquées afin de comprendre les nuances qui font la particularité de l'éducation. Nous attendons aussi de nos modèles de réduire l'incertitude inhérente à la compréhension de l'action éducative, et qui accompagne l'acte d'enseigner et la formation des enseignants.(BEN-PERETZ 2001) C'est aussi penser la forme la plus artefactuelle de l'action collective. (DAVID 2002)

Pour David, on peut distinguer trois ruptures dans l'histoire des modèles de la décision : le renoncement à l'optimisation, l'intégration de l'approche processuelle et des dynamiques d'apprentissage, et l'irruption de la problématique de la conception et de l'organisation de l'innovation. (DAVID 2002) Nous nous situons donc après cette deuxième rupture.

1.5.3 Paradigmes majeurs de la recherche en sciences de gestion

« *La recherche est un processus contrôlé de production de connaissances.* » (DAVID 2002)

On peut, selon David placer les sciences de gestion, par leur nature et leur positionnement épistémologique, entre observation et recommandation, entre description et conception, entre fonctionnalisme et critique. Il insiste sur leur place au cœur du débat citoyen.

« *La gestion n'est pas une science mais il existe une manière scientifique d'aborder la gestion. Les sciences de gestion relèvent d'une épistémologie de la connaissance et d'une épistémologie de l'action (Habermas : connaissance pratique, connaissance technique, connaissance émancipatrice)* »(DAVID 2005)

Thiétart positionne nos travaux dans le champ du management, pour lui « *Le management définit les conditions de fonctionnement de l'entité sociale – entreprise, administration, institution – afin que chacun puisse contribuer au mieux à l'effort collectif. Le management trouve ainsi son application à tous les niveaux de l'organisation. Dans un cas il s'agit de la répartition des rôles au sein d'un atelier de production. Dans un autre, le mangement porte sur la définition des processus de pilotage de la stratégie d'une entreprise.* »(THIETART 2007)

La question de la production d'outils d'aide à la décision traverse les sciences de gestion. Roy nous recommande de « *plus encore que d'avoir à choisir entre deux alternatives A et B classiques : il s'agit ici de savoir si on fait quelque chose ou si on ne fait rien, si on change ou si on ne change pas. Ce type de décision va interroger directement la structure des préférences de chacun, ainsi que les valeurs qui peuvent les sous-tendre* ». (DAVID 2002)

1.5.4 Méthodologie de recherche

« *Une des spécificités fondamentales des sciences de gestion peut être liée à la nature de ses espaces empiriques. Modélisation, expérimentation, observation et intervention constituent quatre démarches de recherche auxquelles sont associés des espaces empiriques différents* ». (DAVID 2002)

Nous adopterons un rapport au terrain qui puisse non seulement inclure les démarches classiques d'observation et de modélisation, mais aussi donner un statut scientifique à la participation du chercheur à la conception de l'action organisée. (DAVID 2002)

1.6 HYPOTHESES ET QUESTIONS DE RECHERCHE

1.6.1 Hypothèse : la simple traduction des concepts issus du management ne suffit pas à la réussite de leur application au sein du système éducatif.

C'est dans le dialogue, la négociation, la recherche de sens partagés par les parties-prenantes que se trouvent les clés du succès du changement. (PURSER et CABANA 1998)

La simple importation ne prenant pas en compte les facteurs culturels est a priori vouée à l'échec.

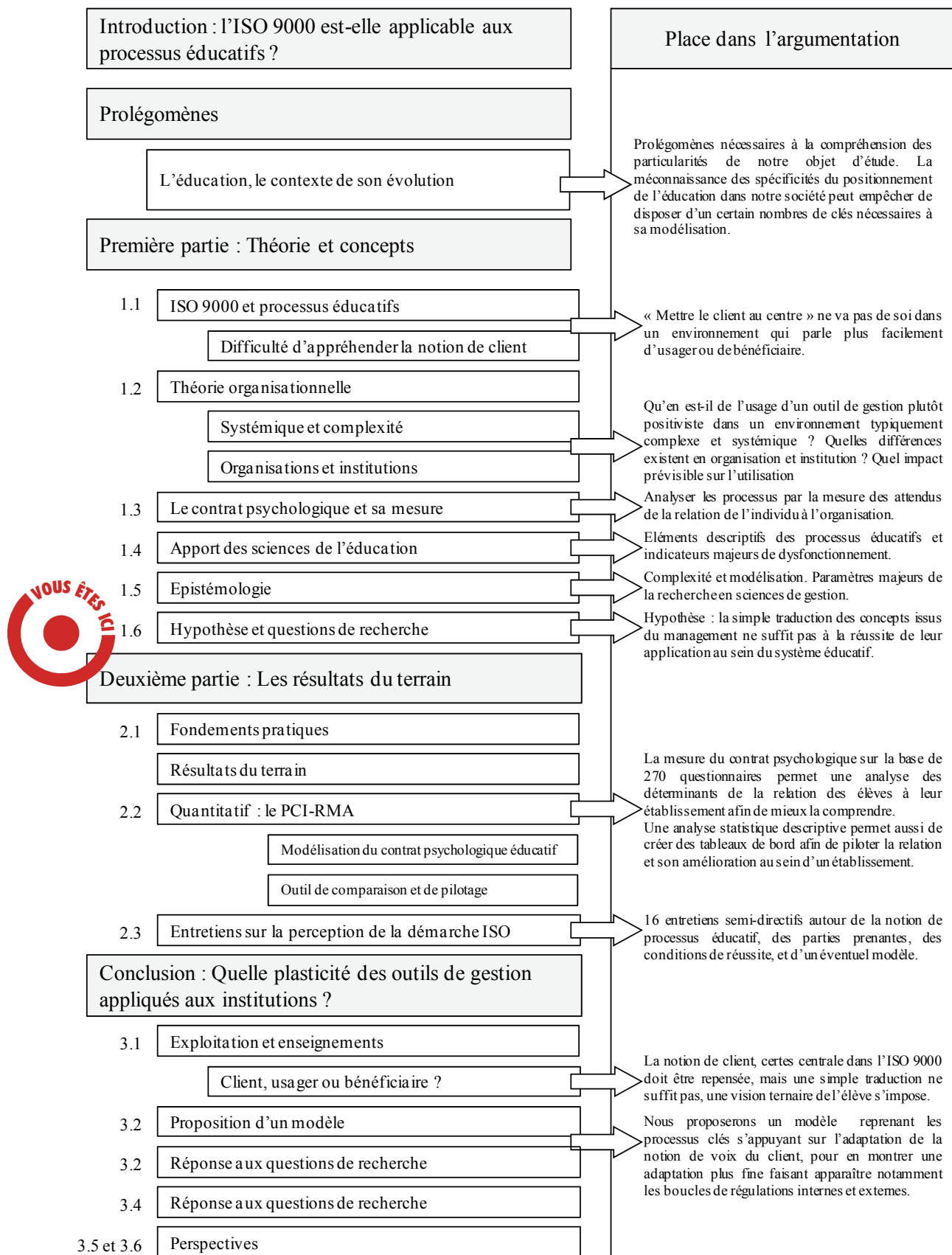
1.6.2 Question 1 : Quel est l'apport de la méthodologie ISO 9000:2005 pour comprendre le système éducatif ?

1.6.3 Question 2 : Peut-on décrire le système éducatif comme un processus ?

1.6.4 Question 3 : L'ISO 9000:2005 peut-il être un cadre porteur pour l'amélioration des processus éducatifs ?

1.6.5 Question 4 : Quels peuvent être les apports de l'ISO 9000:2005 dans le domaine de la lutte contre le décrochage ?

1.6.6 Question 5 : Quels sont les points de blocage rédhibitoires entre organisations à but éducatif et mise en place de l'ISO 9000:2005 ?



2 DEUXIEME PARTIE : LES RESULTATS DU TERRAIN

Nous avons développé deux démarches, une qualitative, l'autre quantitative pour étudier l'applicabilité de l'ISO à l'échelle de classes concrètes, d'établissements concrets. Le premier objectif de cette démarche de terrain est bien entendu de donner des réponses aux questions de recherches que nous avons énoncées au terme de l'examen théorique de l'objet de cette thèse. Mais ce n'est pas tout. Le terrain permet simultanément de vérifier des hypothèses, de comprendre le milieu étudié et de tester des outils de pilotage. Il nous permet de vérifier des intuitions, de comprendre les représentations des acteurs et les relations qu'ils entretiennent, enfin il permet de tester la pertinence de la démarche ou de la modélisation.

2.1 PRINCIPES ET METHODOLOGIE

2.1.1 Principes - Que vérifie-t-on par le terrain, opportunité du terrain ?

Les représentations et les pratiques des enseignants, des élèves, des parents (etc.) sont plus que de simples variables d'ajustement, elles sont l'essentiel de l'institution c'est-à-dire l'essentiel de ce que l'école est réellement aujourd'hui. Par conséquent, sans la précéder, ces représentations et ces pratiques donnent à l'organisation, à l'école en tant que système organisé son but, ses fonctions et ses caractéristiques. Il est donc essentiel pour nous de les comprendre ou pour le moins de montrer ce qui ressort d'une étude de ces représentations et pratiques au regard de l'approche processus. Ceci nous permet notamment de nous confronter à la difficulté de la cueillette de ces données. Nous distinguons la vérification des intuitions et des hypothèses produites *in abstracto* de la pertinence des modèles parce que cette dernière n'a pas la même source. Un modèle démontré solidement peut faire l'objet d'un rejet par la communauté éducative et donc devenir non-pertinent (*impertinent*) dans le cadre de ce champ d'action. Or, si l'on entend réellement étudier l'applicabilité de l'ISO, il nous faut tenir compte de la possibilité de l'appropriation de l'approche processus par le milieu visé, proposer des modélisations adéquates ou adaptées et observer les modifications nécessaires imposées par le milieu.

Pour mener la part qualitative de l'enquête, nous avons construit un questionnaire susceptible de sonder les représentations et les pratiques des acteurs de la communauté éducative, toujours en rapport avec la démarche ISO et plus généralement avec une démarche qualité. Nous avons étudié, de l'inspecteur aux élèves en passant par des proviseurs, enseignants et CPE, la perception du rapport de clientèle, la perception de la notion de qualité, la demande pour des outils permettant une meilleure maîtrise du processus, l'identification et la satisfaction des différentes voix du client. Les entretiens nous ont permis dans un premier temps de traduire les termes ISO dans un vocabulaire acceptable dans un contexte éducatif. Ils furent aussi l'occasion de sonder la satisfaction perçue des différentes voix du client. De manière beaucoup plus générale, les entretiens ont fait apparaître les principales sources de dysfonctionnement (au regard des fins officielles de l'institution), le déplacement de la motivation, l'écart entre le travail prescrit et le travail réel (et les causes de cet écart), la surnotation...

La démarche quantitative nous a essentiellement permis de tester la validité d'outil de diagnostic dans le cadre d'une démarche ISO. Chemin faisant, nous avons ainsi exploré toutes les difficultés inhérentes à l'application d'une démarche ISO à un établissement d'enseignement.

2.1.2 Méthodologie des entretiens.

2.1.2.1 Contexte de l'étude

Nous avons fait le projet d'une étude qualitative dans des lycées professionnels pour questionner directement toutes les parties prenantes des lycées professionnels sur l'approche processus et plus spécifiquement sur l'ISO 9000. Très vite, nous avons été confrontés à des postures très différentes à partir d'une situation relativement homogène. En effet, les lycées professionnels et le collège dans lequel nous avons réalisé nos entretiens sont tous confrontés au décrochage scolaire, à l'absentéisme, à un taux d'insertion à l'emploi largement insuffisant... Toutes les parties prenantes ont conscience de ces problèmes (d'autres sont largement passés sous silence ou tout bonnement ignorés) mais l'interprètent de façons radicalement différentes. Plusieurs proviseurs nous ont fait part de leur demande de modélisation des processus. Ils étaient demandeurs, non pas par curiosité mais en manifestant un besoin ressenti. Ils cherchaient notamment des moyens de mettre en place des procédures stables et de ne plus systématiquement procéder au coup par coup, dans l'improvisation et

dans l'urgence. Il ne s'agissait pas tant d'obtenir, en bon manager, des outils précis de prescription mais plus simplement de se donner les moyens de comprendre et surtout de prévoir. En ce sens, nous disposions d'une ouverture pour enquêter dans ce milieu et nous disposions d'une demande. Mais aussi étrange que cela puisse paraître, cette demande fut presque formulée comme une demande privée, comme la commande d'un complément d'information ayant vocation à rester secret ou à être utilisé avec d'extraordinaires précautions. En effet, non seulement le vocabulaire de l'ISO, les questions que nous étions susceptible d'importer dans les établissements possédaient une qualité idéologique aux yeux des personnels mais encore la démarche générale de l'approche processus était aussi perçue comme très politisée.

Cette perception, au demeurant plutôt commune, qualifie l'approche processus d'ultra-libérale, y voit une procédure chronophage, inutile qui n'a d'autre objectif que de maximiser les profits ou de minimiser les coûts ou de préparer une privatisation rampante. En plus de se sentir potentiellement menacés par la procédure, les enseignants et les CPE étaient susceptibles de réagir affectivement. En effet, ils entretiennent des rapports affectifs à leur tâche si ce n'est aux élèves. Toute rationalisation ou objectivation étaient susceptibles d'être compris comme une démarche vexatoire. C'est essentiellement cette dimension qui ressort dans les entretiens. L'ensemble de ces a priori ont influencé la mise en place du terrain tant les proviseurs ont tenté de maîtriser l'entrée sur le terrain. La même logique de maîtrise se retrouve dans le cas de cette enseignante qui après un entretien a accepté de nous laisser interviewer ses élèves. Elle les a minutieusement sélectionnés (en prenant tout simplement les meilleurs élèves, dans l'ordre, avant qu'une absence la contraigne à nous proposer un élève aux résultats moyens). Dans les deux cas, la tentative de maîtrise doit être prise en compte dans l'analyse des résultats. Toutefois, ce biais nous a réservé quelques surprises. En effet, les premiers de la classe n'eurent pas du tout le discours attendu (c'est-à-dire pas du tout un discours de premier de la classe), ils se sont positionné très loin du prescrit. De la même manière, les entretiens ont rapidement pu déminer les réticences sur le vocabulaire ISO et les préjugés idéologiques sur l'enquête, ou pour le moins, l'enquêteur à pu s'en détacher.

L'approche processus, parce qu'elle demande d'identifier précisément chaque instance, pose un problème immédiat en remettant en cause l'unité de la « communauté éducative ». Cette dernière pourrait être assimilée au client et sa voix pourrait être celle du client, la voix du client, or on s'aperçoit rapidement qu'enseignants, employeurs, élèves, familles apparaissent avec des voix différentes et parfois opposées dans le cours des entretiens. De là, on conçoit

une première difficulté pour toute évaluation de l'action (au delà des classements PISA, de l'enquête IVA, de la mesure de la valeur ajoutée par établissement) : chaque voix du client définit des objectifs différents, or toute évaluation est fondée sur la comparaison entre des objectifs et des résultats. La situation est plus complexe encore puisque certains acteurs incorporent partiellement les objectifs des autres voix du client, rendant l'identification des objectifs plus difficile encore. Bien entendu, on rencontre immédiatement une difficulté : les opérateurs sont aussi les clients tout en étant des entrants quand ils ne sont pas en partie des produits (un élève entre, sort, reçoit un produit, transforme ce produit, et c'est lui qui sera reçu par l'employeur, à travers lui ses compétences). Mais il ne s'agit pas d'une spécificité des LP. Un ouvrier est aussi un entrant, sa force de travail fait de lui un opérateur, son savoir-faire à l'échelle de l'atelier peut changer son statut, le qualifier, lui donner de l'expérience, il est opérateur... L'effort de modélisation doit se centrer sur ce qui est transformé selon des objectifs, objectifs modifiés par celui qui reçoit le travail réellement effectué, travail admirable s'il en est.

De ce contexte, nous retenons deux choses : la différence de posture entre les différentes parties prenantes ; la charge idéologique, la non-neutralité de la procédure ISO dans le contexte des établissements d'enseignement professionnel.

2.1.2.2 Méthode utilisée.

Dans cette thèse, nous avons combiné les acquis théoriques et méthodologiques de la sociologie et des sciences de gestion. En ce qui concerne le choix des techniques d'enquêtes, nous nous sommes inspiré du travail de Salvador Juan, notamment parce que ce dernier prend en compte avec beaucoup de précision l'impact du chercheur sur le terrain d'enquête et les problèmes de posture, évident en ce qui concerne la démarche d'un enseignant chez les enseignants, dans un milieu rétif, avec une ambiguïté due à une action associative superposée.

Salvador Juan décrit bien dans ces lignes le large éventail de savoir-faire intervenant dans la relation questionnant - questionné. « *La situation d'enquête est une relation complexe où interviennent une pluralité de facteurs, en particulier, les statuts respectifs de l'enquêteur et de l'enquêté et divers éléments circonstanciels qui peuvent être très importants. Par exemple,*

pour les enquêtes de face à face, jouent divers facteurs physiologiques : sexe, âge, apparence vestimentaire et physique, couleur de peau... ». (JUAN 1999)

Une fois passée l'étape de l'analyse documentaire et de la construction de la problématique (largement détaillée dans le corps de la thèse), nous avons commencé les enquêtes de terrain sur les bases suivantes : observation transparente immergée, observation transparente flottante (ou observation naturelle, hors de la typologie de Salvador Juan), les entretiens semi directifs et non-directifs, et les carnets de terrain. (JUAN 1999)

Concrètement, **nous avons réalisé 16 entretiens semi-directifs**, sur le lieu de travail des personnes interrogées, en prenant soin de considérer toutes les parties prenantes d'une filière : élève, CPE, enseignant, proviseur, inspecteur, employeur, parent. Ce travail d'entretien fut précédé et accompagné d'une observation naturelle, avec carnet de terrain. En un sens, on pourrait parler d'observation participante puisqu'en l'occurrence, l'enquêteur partage une expérience commune avec la plupart des personnes interrogées en tant qu'enseignant et donc se retrouve dans les mêmes conditions que la personne interrogée. La grille d'entretien a été élaborée en fonction de la norme ISO 9000 dont nous avons suivi le cadre. Elle a peu évolué au cours des entretiens sauf en ce qui concerne les élèves. En effet, nous avons raccourci le questionnaire (poser aux élèves les questions de l'évaluation de la matière première, des procédures préventives et correctives, dans ces termes, n'avait guère de sens). Nous avons ajouté des questions leur permettant de donner une évaluation de leur perception de la satisfaction des voix du client (VDC).

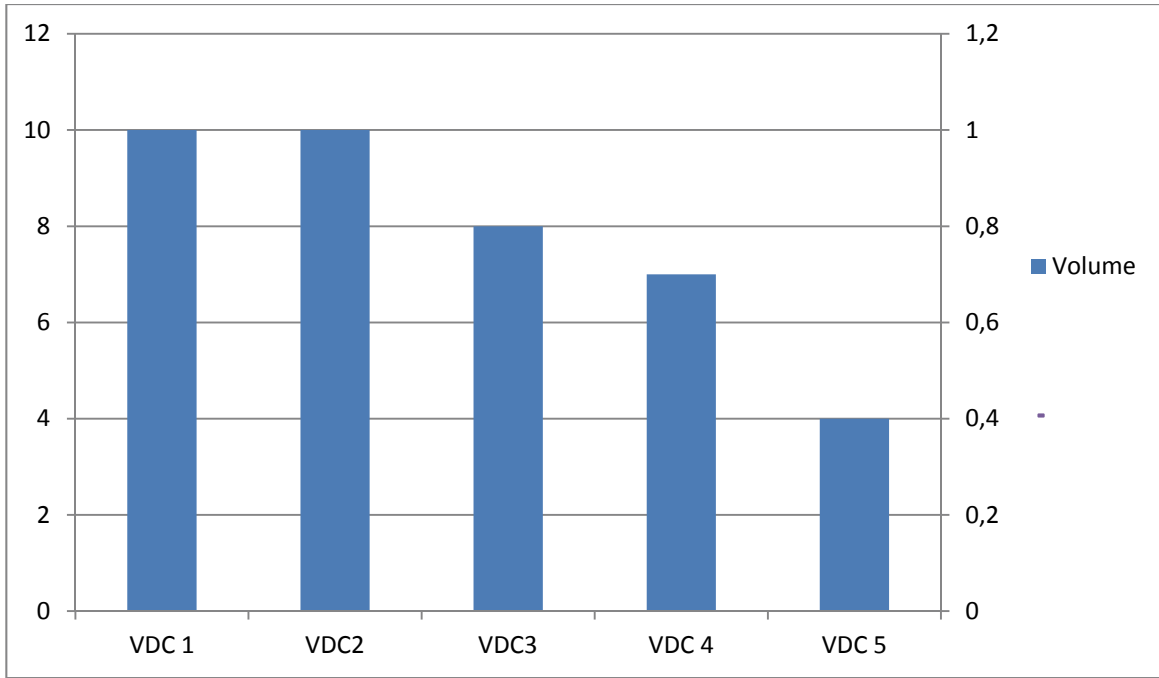


Tableau 24 : Evaluation des différentes Voix Du Client

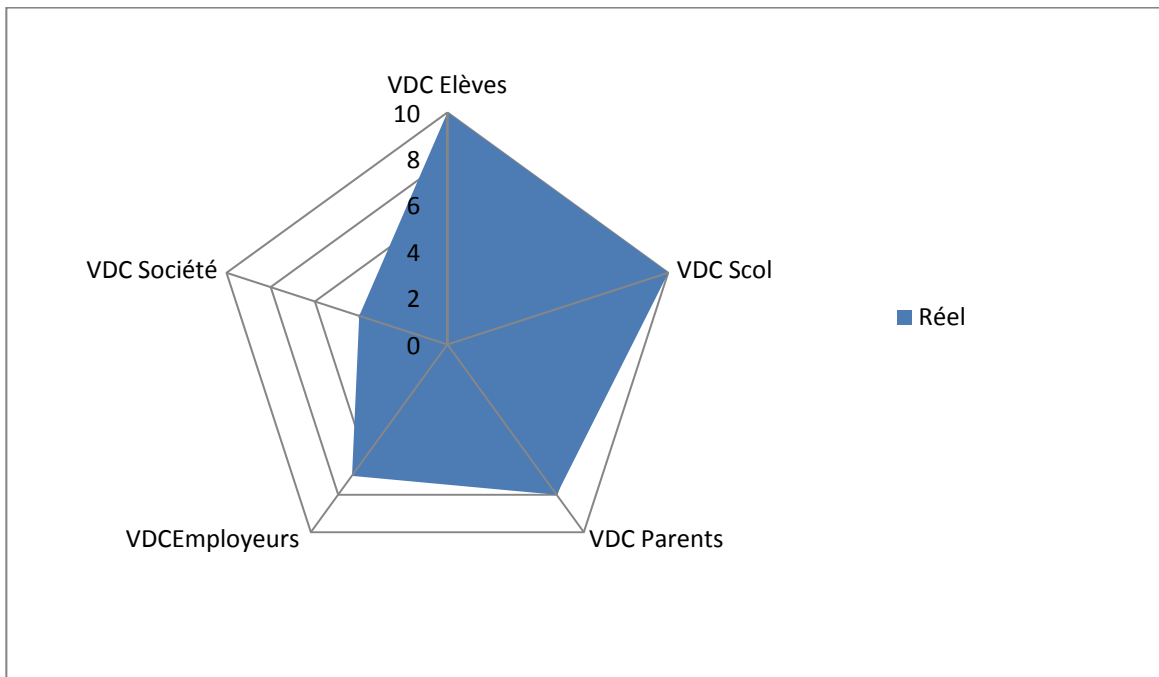


Tableau 25 : Comparaison des différentes Voix Du Client

2.1.3 Questionnaire CPI-RMA, administration et contexte.

Le questionnaire CPI-RMA a pour but d'expliciter l'implicite de la relation individu/organisation et de mesurer les décalages entre attentes et perception du réel.

Cette enquête quantitative a été réalisée au premier semestre de l'année 2010/2011, dans le cadre plus général du programme 1Pacte financé par le Haut Commissariat à la Jeunesse ainsi que les préfetures de l'Essonne, des Yvelines et de Paris. Son objectif était de comprendre les spécificités des élèves et des classes pour mettre en œuvre un programme de lutte contre le décrochage scolaire au plus près des besoins des enseignants, des élèves et des classes. En ce sens, L'association Réussir Moi Aussi (RMA) a pu bénéficier dans son enquête d'un mandat clair, d'une collaboration active des proviseurs et dans une certaine mesure de la tolérance du corps enseignant. Nous avons eu notamment comme demande explicite de la part des proviseurs de regarder de manière précise l'impact de plusieurs facteurs sur le décrochage : particularités des comportements des filles ou des garçons et hétérogénéité des âges dans les classes.

270 questionnaires (en annexe) ont été auto-administrés à des élèves de seconde professionnelle de Bac Pro ou de Seconde BEP CSS du 15 novembre 2010 au 15 janvier 2011. Ils étaient répartis dans 2 établissements et 15 classes.

Notre travail de recherche a dépassé nos espérances, et grâce à la collaboration d'autres établissements, nous sommes en mesure de livrer deux types de résultats.

1) Des outils pour interroger le réel et comprendre les sources de décrochage scolaire par la modélisation de la relation liant l'élève à l'institution.

2/ Une connaissance précise, circonstanciée et utilisable du système éducatif tel que perçu par des acteurs à l'intérieur des établissements.

Notre questionnaire interrogeant le contrat psychologique permet de mieux connaître les relations d'engagement, de confiance réciproque ou au contraire, les failles, les brèches, qui peuvent devenir une source de décrochage. Le contrat psychologique (CP), élaboré par

Denise Rousseau et adapté par nos soins pour les besoins d'une enquête sur les LP se comprend et se définit comme un concept « qui permet d'étudier un échange social ». (GUERRERO 2005) Dans ce cadre, il met en relation deux parties : le salarié et l'employeur et dans notre version adaptée, l'élève et l'établissement. Il vise aussi à comprendre et à analyser la dynamique de cette relation, et la manière dont l'échange se met en place et évolue au cours du temps. Ce faisant, on peut identifier les brèches de ce contrat, les lieux de cette rupture et (partiellement) ses causes qui peuvent devenir des facteurs de décrochage scolaire. L'administration de ce questionnaire a été présentée comme un moyen parmi d'autres d'organiser la lutte contre ce décrochage, en se focalisant sur l'implicite et sur les notions d'engagement et de promesse réciproque. Il crée un lieu neutre de négociation et d'interconnaissance tout en mettant au service des acteurs de l'éducation les bases théoriques et des méthodes qui lui sont peu familières, au premier rang desquelles le Contrat Psychologique et la Classification Ascendante Hiérarchique, toutes choses qui seront détaillées et appliquées concrètement dans ce document.

2.2 LES DONNEES QUANTITATIVES – LE QUESTIONNAIRE CPI-RMA

2.2.1 Préalable, distinction des 3 instances de l'élève

Assez tôt dans nos recherches, il nous est apparu, notamment en essayant de répondre à la question « qui est le client ? » ou « qu'est-ce que le produit ? » qu'une réponse simple disant « c'est l'élève » ne suffisait pas. L'idée de mettre l'élève au centre du système (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION 1989) est un concept polysémique compris de manière différente par de nombreuses parties prenantes de la communauté éducative et prend une connotation particulière avec l'émergence de pratiques consuméristes de la part des élèves.(GIORDANO 2006; HIDRI 2008)

« Tenter de répondre rigoureusement à cette question de la construction de soi tout au long de la vie suppose d'articuler trois propositions fondamentales. La première est d'ordre sociologique, la seconde est (socio)cognitive et la troisième porte sur le dynamisme du sujet humain. On peut les énoncer ainsi :

- l'individu "oriente sa vie" et se rapporte à lui-même dans une société déterminée ;

- *l'individu organise ses conduites, se construit et perçoit autrui en relation avec des structures cognitives élaborées au cours de ses activités, interactions et interlocutions antérieures ;*

- *la dynamique de construction de soi repose sur une tension entre deux types de réflexivité : celle duelle de l'anticipation en miroir de soi (je - me) et celle trinitaire de l'interprétation dialogique de la personne (je - tu - il/elle). p.500 » (GUICHARD 2004)*

Ce sont les individus qui décident, qui disent combien ils travaillent et avec quel soin (STIGLITZ 2002).

« La "transaction biographique" peut être rapprochée du processus de "réflexion probabiliste" décrit par Dumora. Ce dernier consiste, au terme de sa construction, "en un calcul subjectif dans lequel le sujet prend la mesure entre l'espace des possibles et l'espace des probables". Dumora observe 3 mouvements dans la formation de ce processus : des prédictions ("il suffit de le vouloir pour le pouvoir"), des conjectures (prise en compte de l'incertitude liée à la réussite scolaire) et des scénarios (par lesquels l'élève articule sa perception de la situation scolaire, les informations et conseils reçus et ses attentes relatives à l'avenir). » (DUMORA 1990; GUICHARD 2004)

Les cadres identitaires forment, dans l'esprit de chacun, un système de cadres cognitifs identitaires. Ce système constitue la représentation intériorisée par l'individu de l'offre identitaire de la société où il interagit, telle qu'il a pu se la construire en fonction de ses interactions, compte tenu des positions qu'il occupe dans les différents champs sociaux où il se situe. (GUICHARD 2004) Comme toute structure cognitive, ces cadres identitaires sont des substrats permettant la représentation, le jugement et l'action. (GUICHARD 2004)

Donald Super a élaboré une théorie de la pluralité des concepts de soi. Il définit le concept comme "un portrait de soi dans un certain rôle, une certaine situation ou position, en train d'exécuter un ensemble déterminé de fonctions, ou impliqué dans tel réseau de relations". Parmi ces concepts de soi, le concept de soi professionnel est considéré comme fondamental pour les choix d'orientation. Il est défini comme "la constellation des attributs de soi qu'un individu considère comme pertinents en matière de choix professionnel, qu'il soit ou non traduits en un choix professionnel". En résumé, cette réflexivité duelle du miroir, cette réflexivité "je - me" dote l'individu d'un dynamisme : elle est cette synthèse présente de soi en référence à ce "je" imaginaire futur, ce "je" toujours au -delà de la situation présente. Elle est "projet de soi", le projet étant toujours au-delà de chacune de ses réalisations. (GUICHARD 2004)

2.2.2 Les dendrogrammes et la CAH.

2.2.2.1 Objet de ce questionnaire

L'ISO 9000:2005 (ISO 2005) définit les systèmes de management de la qualité : « *Les systèmes de management de la qualité peuvent aider les organismes à accroître la satisfaction de leurs clients. Les clients exigent des produits dont les caractéristiques répondent à leurs besoins et à leurs attentes. Ces besoins et attentes sont exprimés dans des spécifications de produits et désignés globalement par l'expression «exigences des clients». Les exigences des clients peuvent être spécifiées contractuellement par le client ou peuvent être déterminées par l'organisme lui-même. Dans chacun de ces cas, c'est le client qui, en définitive, détermine l'acceptabilité du produit. Les besoins et attentes des clients n'étant pas figés, et du fait de la pression de la concurrence et des avancées technologiques, les organismes sont amenés à améliorer leurs produits et processus de manière continue. La démarche qui s'appuie sur un système de management de la qualité incite les organismes à analyser les exigences des clients, à définir les processus qui contribuent à la réalisation d'un produit acceptable pour le client et à en maintenir la maîtrise. Un système de management de la qualité peut fournir le cadre d'amélioration continue permettant d'accroître la probabilité de satisfaire ses clients et les autres parties intéressées. Il apporte, à l'organisme et à ses clients, la confiance en son aptitude à fournir des produits qui satisfont immanquablement aux exigences.»*

Le client est donc au cœur de ce système de management, et la satisfaction de ses besoins doit accroître la satisfaction des autres parties intéressées. L'élève étant *bénéficiaire* du processus éducatif, et recevant des enseignements, il est client au sens de l'ISO, mais il est aussi opérateur et produit du processus. A ce titre, nous mobilisons un outil permettant de comprendre et de modéliser la nature et la force de sa relation à l'organisation représentée par l'établissement et plus généralement au système éducatif. Pour les huit principes de management de la qualité identifiés par l'ISO comme pouvant être utilisés par la direction pour mener l'organisme vers de meilleures performances (en italique ci-dessous), nous proposons une lecture spécifique autour de ce qui touche spécifiquement à l'opérateur (ou au processus de production), au client, ou au produit et à sa ou ses qualités au sein d'un processus éducatif.

a) Orientation client

« Les organismes dépendent de leurs clients, il convient donc qu'ils en comprennent les besoins présents et futurs, qu'ils satisfassent leurs exigences et qu'ils s'efforcent d'aller au-devant de leurs attentes. »

Lecture sous l'angle de la relation individu/organisation dans un processus éducatif : On retrouve ici l'axe transactionnel développé par Rousseau dans le PCI (ROUSSEAU 2008), aussi bien que la notion de promesse à rapprocher de la notion d'attente. (ROUSSEAU 2001)

*Toute la complexité de la notion de client mérite ici d'être utilisée. En effet, l'orientation client a un effet sur le « client », et ses réactions à l'orientation client sont déterminantes pour le processus, que l'on considère les réactions du client élève, du client-marché du travail ou du client-parent. On peut notamment penser au concept de fatigue d'être client : "Le plus ennuyeux dans l'affaire est que, malgré cette complexité réelle, l'image qui est renvoyée aux individus est qu'ils sont responsables de leurs choix économiques. Si vous n'avez pas choisi le meilleur forfait, ou si votre opérateur ne garantit pas la qualité promise, c'est la marque de votre incompétence. Vous vous êtes fait avoir et c'est de votre faute. Vous êtes un ringard coupé des nouvelles technologies de comparaison des coûts. C'est là une nouvelle « extension du domaine de la lutte », un nouveau secteur dans lequel notre performance est testée. Ce qui n'était l'objet d'aucune attention nécessaire, le prix du timbre ou celui de l'électricité, devient un test de notre capacité à nous débrouiller dans ce monde moderne. Or, comme l'a montré Alain Ehrenberg dans un ouvrage dont nous avons détourné le titre, *La fatigue d'être soi* (2000), le sentiment dépressif n'est jamais très loin de l'obligation de la performance généralisée. C'est en ce deuxième sens que l'on peut aussi entendre la « fatigue d'être client ». " (JEANNOT 2010)*

b) Leadership

« Les dirigeants établissent la finalité et les orientations de l'organisme. Il convient qu'ils créent et maintiennent un environnement interne dans lequel les personnes peuvent pleinement s'impliquer dans la réalisation des objectifs de l'organisme. »

Lecture sous l'angle de la relation individu/organisation dans un processus éducatif : Quelle est la perception que l'individu a des objectifs de l'entreprise ? Est-il en accord avec ces objectifs ? En tant que client, ces objectifs ont-ils de la valeur pour lui ? En tant qu'opérateur, quelle déclinaison de ces objectifs en contraintes fait-il ou fait-on pour lui ? Quelle est la perception de l'individu sur l'environnement interne de l'organisation ?

c) Implication du personnel

« Les personnes à tous les niveaux sont l'essence même d'un organisme et une totale implication de leur part permet d'utiliser leurs aptitudes au profit de l'organisme. »

Lecture sous l'angle de la relation individu/organisation dans un processus éducatif : Quelle est la réalité de l'implication de l'individu en tant qu'opérateur du processus éducatif ? Quels sont les décalages entre besoins exprimés par le système et implication des élèves ?

(ALLEN et MEYER 1990)

d) Approche processus

« Un résultat escompté est atteint de façon plus efficiente lorsque les ressources et activités afférentes sont gérées comme un processus. »

(MOUGIN 2001; BRANDENBURG.H 2003; MONGILLON 2003; GOLDRATT 2006; BERGER 2009; KOVALESKY 2010)

Dans l'ISO 9000 :2005, un processus est *« toute activité ou ensemble d'activités qui utilise des ressources pour convertir des éléments d'entrée en éléments de sortie peut être considérée comme un processus. »*

Lecture sous l'angle de la relation individu/organisation dans un processus éducatif : L'élève en entrée se modifie une année scolaire en élève en sortie, éventuellement diplômé, ayant utilisé comme ressources les connaissances et les occasions d'expériences qui lui ont été fournies, afin de satisfaire un certain nombre de clients, dont lui-même, au vu de la valeur du diplôme, en terme de développement personnel ou comme facilitateur de l'insertion professionnelle.

e) Management par approche système

« Identifier, comprendre et gérer des processus corrélés comme un système contribue à l'efficacité et à l'efficience de l'organisme à atteindre ses objectifs. »

Lecture sous l'angle de la relation individu/organisation dans un processus éducatif : A l'échelle de l'individu, gérer implication et satisfaction, ou réalisation de ses propres attentes et réponse aux attentes de l'établissement comme des processus corrélés conduit à construire un système dynamique dans lequel l'élève est effectivement au centre, mais en différenciant ses différentes contributions actives ou d'évaluation.

(LERBET 1984; MUCCHIELLI 2003)

f) Amélioration continue

« Il convient que l'amélioration continue de la performance globale d'un organisme soit un objectif permanent de l'organisme. »

Lecture sous l'angle de la relation individu/organisation dans un processus éducatif : il est possible de lire cette définition à l'échelle de l'organisation, mais si l'on prend le mot organisme dans sa définition « corps organisé ayant ou pouvant avoir une existence séparée ⁴⁷ », on peut prendre cette proposition de l'ISO sous l'angle de l'élève qui est bien acteur au cœur de sa propre amélioration continue, favorisée par le système éducatif.

(SHIBA, GRAHAM et al. 2003)

g) Approche factuelle pour la prise de décision

« Les décisions efficaces se fondent sur l'analyse de données et d'informations. »

Lecture sous l'angle de la relation individu/organisation dans un processus éducatif : Le processus éducatif est bel et bien un processus où la création de valeur est difficile à consolider pour en mesurer toute la profondeur. A ce titre, la part de l'invisible, du non-mobilisé prend une importance clé, afin de comprendre quelle est la réelle valeur ajoutée créée par les processus. A ce titre un outil comme le PCI qui permet de rendre l'implicite explicite présente une utilité potentielle réelle.

h) Relations mutuellement bénéfiques avec les fournisseurs

« Un organisme et ses fournisseurs sont interdépendants et des relations mutuellement bénéfiques augmentent les capacités des deux organismes à créer de la valeur. »

Lecture sous l'angle de la relation individu/organisation dans un processus éducatif : Si l'on considère l'enseignant comme fournisseur, on voit bien que la relation élève/professeur devient centrale dans le développement de chacun. Le PCI permet de mesurer cela.

Ces huit principes de management de la qualité (a) à e) ci-dessus) constituent la base des normes de systèmes de management de la qualité de la famille ISO 9000.

⁴⁷ Définition du dictionnaire Littré

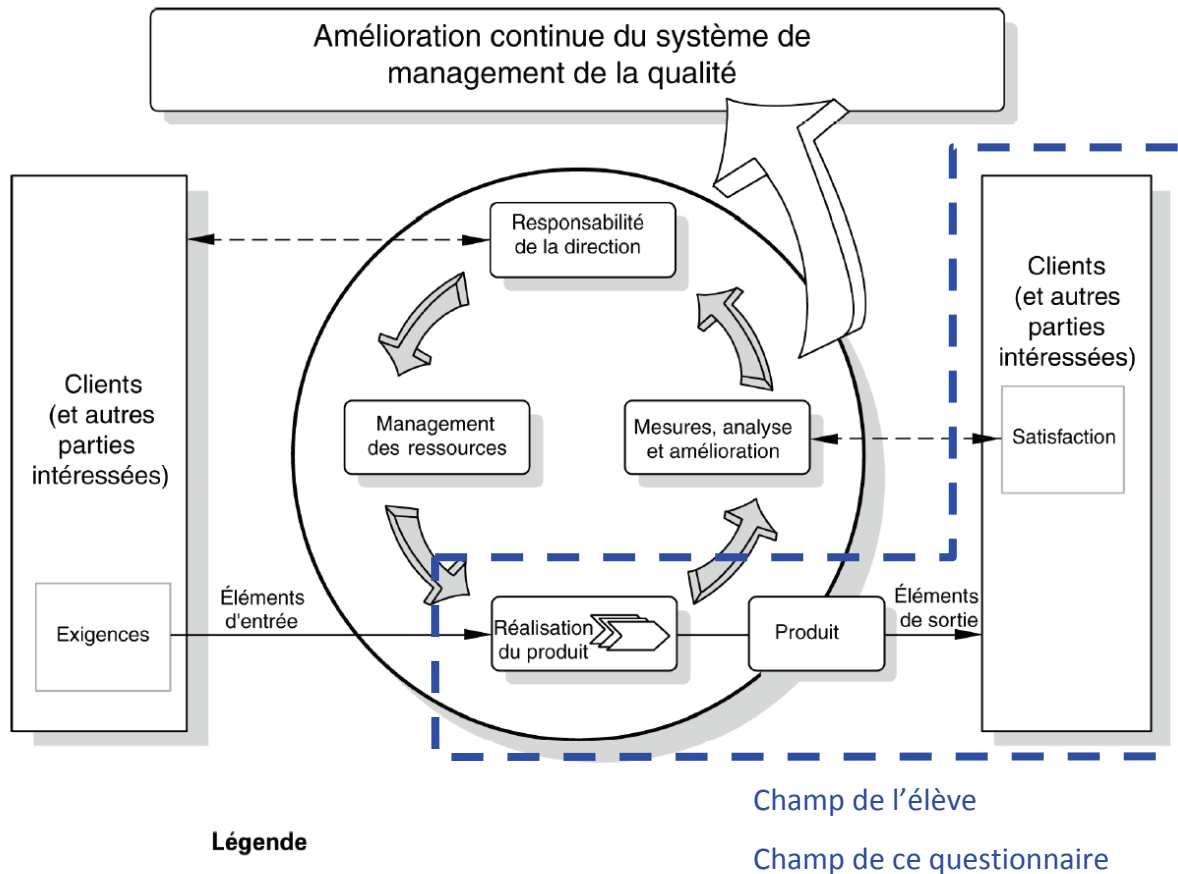


Figure 4 : Schéma tiré de la norme ISO9000 :2005 (ISO 2005)

2.2.2.2 Construction du questionnaire

Le questionnaire utilisé est basé sur une adaptation du PCI de Rousseau (ROUSSEAU 2000), revu par Guerrero (GUERRERO 2005) pour l'adaptation en français. Nous avons repris les axes proposés par Rousseau et adapté le vocabulaire et la formulation des questions. D'autre part, nous avons au préalable de manière semi-directive interrogés les élèves de 4 classes sur la notion de contrat, sur leurs attentes scolaires et leurs engagements au quotidien. Après un test terrain sur 7 élèves, nous avons opté pour une échelle de Likert analogique continue de « Non, pas du tout » à « Oui, tout à fait » afin de disposer d'un outil d'évaluation le plus possible neutre face à l'accès au langage et à l'interprétation. Ces réponses ont été codées de 0 à 10. En référence à l'ISO, ce questionnaire couvre la « réalisation du produit », le « produit » lui-même ainsi que la « satisfaction du client » (Voir schéma ci-dessus).

2.2.2.3 Analyse des dendrogrammes⁴⁸

Afin de donner du sens à un système complexe afin de construire son intelligibilité. (LEMOIGNE 1999), nous mobilisons dans la partie suivante un outil permettant de construire une représentation nous permettant de simplifier une notion complexe sans la dénaturer et préciser un ensemble de sens difficiles à formaliser a priori. Nous proposons ici une méthode permettant de rendre intelligible l'état de la relation entre les individus et l'établissement. La mise à disposition permet à l'organisation utilisatrice de mesurer des indicateurs de la relation pertinents dans la durée.

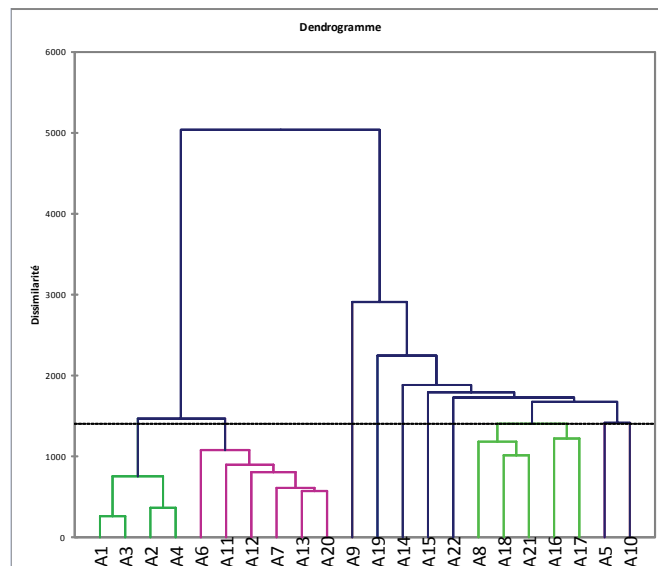
La méthode de Ward permet des regroupements de questions auxquelles on a répondu de la même manière ou presque. Cette méthode permet d'identifier des manières de répondre identiques, proches, et qui indiquent un champ de signification qu'il est alors possible d'interpréter. On interprète la nature de ce regroupement en recherchant un sens commun à l'ensemble des questions regroupées. L'interprétation de ces regroupements produit une topographie des représentations du groupe analysé et permet une visualisation de la nature du contrat implicite entre l'établissement et les élèves. On obtient donc une représentation visuelle d'un champ symbolique. Les groupes de questions s'articulent dans leurs similarités dans une logique arborescente et on peut procéder à une interprétation au niveau supérieur de l'arborescence pour déterminer de nouveaux éléments signifiants et décrivant les axes majeurs du contrat psychologique de la population étudiée dans sa relation à l'établissement.

Pour voir les données arborescentes fournies par notre outil statistique, nous vous renvoyons aux annexes 4 dans laquelle vous aurez accès aux arborescences (dendrogrammes) correspondant aux regroupements des jeux de questions A (attentes de l'élève), B (Attentes de l'établissement), X (Auto-évaluation de la satisfaction des attentes), Y (Réponses aux attentes de l'établissement), I (Différence attentes individu/Satisfaction), L (Différence Attentes établissement/Réponse).

⁴⁸ Un dendrogramme (du Grec dendron "arbre", -gramma "dessiner") est un diagramme fréquemment utilisé pour illustrer l'arrangement de groupes générés par un regroupement hiérarchique.

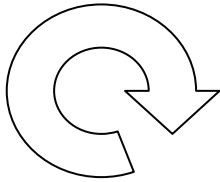
Deux niveaux d'analyse et de traitement nous semblent pertinents : le regroupement des questions les unes par rapport aux autres, et la formalisation générale d'une arborescence globale.

Pour rappel, ces 270 questionnaires ont été administrés au mois de novembre, 2 mois après la rentrée scolaire, une période qui semble propice à la fois, à une certaine stabilité des attentes qui n'ont pas été encore confrontées suffisamment à la réalité pour évoluer, et à la fois en avançant dans l'année pour que la question de la réponse à ces attentes, de l'individu ou de l'établissement soit pertinente.

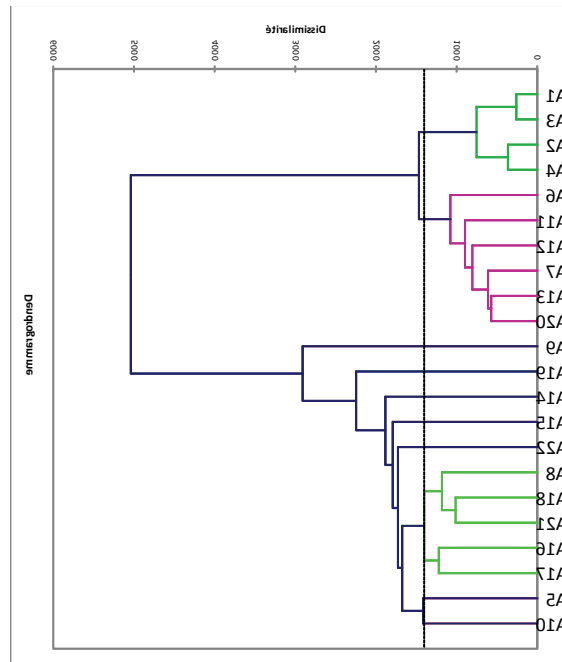


Le logiciel statistique nous fournit un graphique sous la forme ci-dessus. Il est à noter que nous disposons en ordonnées d'un indice de dissimilarité nous montrant nous montrant que les deux dernières branches sont bien plus différentes que deux questions proches situées en bas de graphique. En abscisse, c'est le placement des réponses aux questions les unes par rapport aux autres qui est une représentation spatiale de la similarité. « Les plus près sont les plus proches » dans leurs résultats. Pour des questions de souplesse de traitement et de présentation, nous avons recopié cet ordre de réponses (A1,A3, A2, A4, A6...) dans une colonne d'un fichier Excel afin de procéder à une interprétation sémantique et afin de procéder à des regroupements.

Rotation du graphique fourni par le logiciel



Interprétation



Nous chercherons donc dans les analyses qui suivront à expliciter l'analyse et l'interprétation qui nous permet de passer au graphique ci-dessus au tableau ci-dessous, et ce pour tous les groupes de questions (élève et établissement).

Arborescence des attentes des élèves

Justice - Respect de l'individu par la société et ses représentants		Respect sous toutes ses formes	
		Justice et transparence	
Conditions de la réussite de l'apprentissage	Encadrement de l'apprentissage		
	Conditions de la motivation	Récompenses	
		Conditions de la réussite	Opportunités
			Soutien à la réussite
			Egalité des chances

- A1 ... d'être respecté au lycée
- A3 ... d'être respecté par les autres élèves
- A2 ... d'être respecté par les enseignants
- A4 ... d'être respecté par l'administration (CPE, proviseur...)
- A6 ... que le lycée soit propre et en bon état
- A11 ... qu'il n'y ait pas de sanctions injustes
- A12 ... que votre avis soit pris en compte
- A7 ... d'avoir un emploi du temps agréable
- A13 ... que les enseignants soient justes
- A20 ... que mon Bac Pro ait de la valeur sur le marché du travail
- A9 ... d'avoir des enseignants faisant preuve d'autorité
- A19 ... d'avoir des avantages en fonction de mes notes (prix, récompenses, mentions...)
- A14 ... de vous faire des amis au lycée
- A15 ... de faire des voyages avec le lycée
- A22 ... de pouvoir continuer des études après le Bac
- A8 ... d'avoir le soutien des enseignants
- A18 ... que le lycée vous aide pour votre orientation
- A21 ... de bien écouter en classe
- A16 ... d'avoir des responsabilités
- A17 ... que les cours aient toujours un rapport avec votre futur métier
- A5 ... d'avoir du matériel fourni pour travailler
- A10 ... que la manière de noter soit expliquée

2.2.2.4 L'individu, ses attentes

Au fur et à mesure de cette analyse qu'elle soit quantitative ou qualitative s'est fait jour l'idée qu'il semblait crucial de ne pas considérer l'élève comme un acteur unique et indissociable. De nombreux éléments nous ont conduits à isoler l'élève client de son propre changement – l'élève opérateur de sa transformation – et l'élève comme objet du processus éducatif, qualifiable de produit même si ce terme rencontre des réticences dans la communauté éducative au même titre que le mot client. Nous intégrons ce triptyque dans la suite de l'analyse des données avant de revenir de manière plus précise sur la genèse de cette différenciation et son impact sur les processus sous l'angle ISO.

2.2.2.4.1 Regroupement des questions liées aux attentes de l'élève

Nous ferons référence dans l'analyse des dendrogrammes à 6 axes tirées du schéma du contrat psychologique proposé par Rousseau (ROUSSEAU 2001). 3 niveaux de 2 dimensions duales : idéologie/normes ; relationnel/transactionnel ; promesses/obligations.

Respect sous toutes ses formes	A1	... d'être respecté au lycée
	A3	... d'être respecté par les autres élèves
	A2	... d'être respecté par les enseignants
	A4	... d'être respecté par l'administration (CPE, proviseur...)

Analyse client/opérateur/produit : Informe sur le rapport employeur-employé donc sur le rapport direction/opérateur, l'élève étant l'opérateur. Nous décrivons ici une part implicite des conditions de travail de l'opérateur et donc indirectement de la qualité potentielle du travail de l'opérateur.

Par la suite, pour chaque bloc interprété, nous proposerons dans un encadré une analyse sous l'angle de l'équilibre de la notion décrite dans le triptyque client/opérateur/produit. La compilation de ces informations permet d'identifier les items plus en lien avec l'opérateur, le client, le produit.

Un bloc autour de la question du respect se dégage (axe idéologique), suivi d'un groupe de questions où la notion de justice semble prévaloir. Attardons-nous quelques instants sur les questions concernées :

Justice et
transparence

- A6 ... que le lycée soit propre et en bon état
- A11 ... qu'il n'y ait pas de sanctions injustes
- A12 ... que votre avis soit pris en compte
- A7 ... d'avoir un emploi du temps agréable
- A13 ... que les enseignants soient justes
- A20 ... que mon Bac Pro ait de la valeur sur le marché du travail

Analyse client/opérateur/produit : cela décrit toujours l'exigence de l'opérateur. Ici, on se situe à la marge du contrat psychologique et du contrat idéologique. Ce genre d'item permet de sonder la base de la relation entre employeur et employé. Il ne s'agit pas de mesurer un sentiment ou un ensemble de sentiments mais d'identifier les brèches qui n'apparaissent pas explicitement.

La notion de justice (axe idéologique) appelle la crainte de l'arbitraire. Tout en parlant de justice dans les comportements de l'institution ou de ses acteurs, nous voyons apparaître la question de la propreté des locaux, de l'emploi du temps et de la valeur du diplôme sur le marché du travail. Quelle logique sous-tend la similarité de ces questionnements à travers l'analyse de leurs réponses ?

Nous proposons l'interprétation suivante : nous analysons les réponses de jeunes élèves qui viennent de quitter la troisième, le collège pas loin de chez eux pour aller dans un nouvel établissement qu'ils ont plus ou moins choisi. En effet, pour tous les élèves de troisième, que ce soit en général ou en professionnel, l'affectation n'a rien d'automatique. On peut distinguer la filière de la localisation géographique. On peut obtenir la filière souhaitée mais pas dans l'établissement désiré. Cette opacité du système d'orientation (AFFELNET) propre à la consolidation des résultats de tous les élèves et à l'intégration des vœux par ordre de mérite crée les conditions d'un doute sur l'avenir, et dans le cas d'un vœu inexaucé, de la perception de l'arbitraire d'une décision d'orientation qu'en aucun cas on avait souhaité. Il est à noter que cela n'est pas valable que pour l'enseignement professionnel, mais aussi pour le choix de l'établissement dans l'enseignement général, où les déplacements collège/lycée se font aussi au gré des vœux et des résultats, rendant l'avenir incertain pour des élèves moyens.

L'avenir passant par les résultats (PIAGET 1988) ici et maintenant, le pouvoir de sélection est entre les mains des professeurs actuels des élèves (et pas, par exemple, de ceux des établissements d'accueil). (GUICHARD 2006) *Pour Dubreuil, Morin et al., la question des abandons pose fondamentalement le problème de l'affectation (l'orientation) des élèves, sous tous ses aspects.* (DUBREUIL, MORIN et al. 2005)

D'autre part, afin de comprendre les représentations que les élèves peuvent avoir du système d'orientation, il est important de préciser le principe des vœux.

Une circulaire de l'éducation nationale dans l'académie de Versailles précise au sujet de cette procédure : *« Les opérations d'affectation sont l'aboutissement des procédures d'orientation. Elles doivent assurer l'égalité de traitement pour tous. Les chefs d'établissement doivent veiller à ce que les règles de fonctionnement de ces opérations soient connues au mieux par les parents et les élèves. La procédure informatisée AFFELNET a été réalisée en ce sens. Dans le second degré, elle s'applique à deux paliers de la scolarité :*

- *« AFFELNET post 3ème » qui traite l'affectation en 2nde (GT ou professionnelle) ou en 1ère année de CAP,*
- *« AFFELNET 1ère » qui traite l'affectation en 1ère professionnelle et dans certaines filières de 1ère technologique. ⁴⁹ »*

Un vœu c'est le choix d'un lycée. Le nombre de vœux varie selon les académies. À la rentrée 2010 à Paris, en 2^{nde} générale et technologique vous pouviez formuler 6 vœux. En 2^{nde} professionnelle, vous formuliez aussi 6 vœux, sachant qu'un vœu correspond à une spécialité et un lycée. Pour certaines spécialités professionnelles, les possibilités de filières identiques dans un rayon géographique acceptable sont faibles, pour un métier, deux possibilités voire trois sont offertes au jeune, sachant que seule la première sera relativement proche de son domicile. Avec 6 vœux pour le professionnel, l'élève combinera 2 ou 3 filières avec des établissements les plus accessibles. Ce sont des vœux, mais dans les 6, seuls peut-être 2 couples établissement/filière ont vraiment de la valeur aux yeux des jeunes et de leur famille. Les vœux tels qu'ils sont présentés ne sont pas réellement tous des souhaits, et souvent un pis-aller, mis là pour remplir les cases ou se donner bonne conscience ou avoir le sentiment de contrôler un petit peu une situation qui pourrait nous échapper. Il est donc clair qu'obtenir un vœu en troisième, quatrième, cinquième, ou sixième position ne saurait être pour l'individu la

réelle manifestation d'une réponse directe à son désir. Ne parlons pas de ceux qui n'ont pas rempli l'ensemble des vœux et qui se retrouvent sans affectation avant qu'une affectation d'office ne leur soit proposée.

Donc le vœu n'est pas un choix, mais la non-obtention du premier ou du deuxième vœu que l'on a formulé peut rapidement être perçue comme une pénalisation arbitraire. Il est alors aisé de se sentir victime du système, brimé, freiné dans ses élans d'orientation, ou dans son souhait d'étudier pas trop loin de chez soi. Cette situation est à rapprocher de ce que pouvaient ressentir les appelés du contingent quand ils recevaient leur affectation précisant sans fioritures là où ils allaient passer les dix ou douze mois à venir, quelque part en France ou en Allemagne, à faire quelque chose qu'ils allaient devoir découvrir. La résignation était souvent de mise, mais le contrat social, républicain permettait de le supporter. Nous proposons donc de voir cette difficulté de choix sous l'angle de la perception d'une contrainte arbitraire, et de la non prise en compte de choix, indépendamment de la capacité de l'individu de savoir s'il a les moyens de ces choix : *« ce n'est pas parce que je ne le mérite pas que je ne devrais pas pouvoir y avoir accès, et puis sur quoi se base le mérite, et de toutes façons, je ne pouvais pas faire autrement »*.

L'orientation en lycée professionnel est donc vue comme arbitraire, comme injuste, et ayant vécu ce traumatisme de devoir se contraindre à accepter un devenir que beaucoup n'ont pas le sentiment d'avoir choisi (le système dirait qu'ils ont mérité), il craignent de nouveaux traumatismes, de nouvelles manifestations d'un arbitraire institutionnel sur lequel il pensent n'avoir aucun contrôle : *« un public ayant connu l'échec en collège et manifestant un désintérêt vis-à-vis des activités scolaires et professionnelles »* (JELLAB 2005b). Ce traumatisme au sens d'une déformation irréversible (ou peu réversible, avec la nécessité de l'usage du temps pour se reconstruire) sous contrainte nécessite une période de réadaptation et fait intervenir la notion de *coping*, comme des schémas pour faire face dans les situations de brèches, de rupture ou de difficultés vécues par l'individu. (BANDURA 1982; MILLER 1996; HOARE 2007).

⁴⁹ Circulaire Orientation et Affectation – Rentrée scolaire 2011 – Académie de Versailles - SAIO/HC/DL/CS/2010-2011/R20 - 26 avril 2011 (ACADÉMIE DE VERSAILLES 2011)

Nous retrouvons donc au milieu de cette crainte de l'injustice le souhait d' « avoir un emploi du temps agréable ». La présence de l'emploi du temps dans ce corpus de réponses peut paraître étonnante sauf à voir l'emploi du temps sous l'angle de la contrainte. En effet, la deuxième chose que l'élève reçoit après son affectation, c'est son emploi du temps, expression opérationnelle de la contrainte et de ce qu'il doit donner au système : son temps. D'autre part, pour ceux qui se sont éloignés de leur domicile, commencer à 8h ou 8h30 peut sous-entendre un départ de chez soi avant 7h et un véritable changement d'habitudes de vie difficiles à absorber à quinze ou seize ans, a fortiori quand c'est la première fois.

L'emploi du temps est donc une expression de l'arbitraire et à ce titre, une contrainte forte vue sous l'angle de l'injustice potentielle. A ce titre, il prend une place particulière dans l'analyse des éléments périphériques à la relation de l'individu à l'organisation. Nous verrons dans l'analyse des entretiens réalisés pour ces travaux que la place de l'emploi du temps est centrale dans la relation du proviseur aux enseignants.

Autre cause potentielle d'arbitraire, la valeur du diplôme sur le marché du travail. Le fait de retrouver cette attente au sein du groupe de réponse autour de la justice et de l'arbitraire illustre la difficulté pour l'élève de croire à la réalité de la valeur de ce qui lui est proposé. La sanction la plus injuste ne serait-elle pas de faire travailler pour un diplôme qui ne rencontrera pas son marché, qui n'offrira pas de perspectives, de débouchés. Cette question (J'attends...que mon Bac Pro ait de la valeur sur le marché du travail) est proche de « J'attends... que les enseignants soient justes » et « J'attends...d'avoir des enseignants faisant preuve d'autorité ». La valeur du diplôme est donc au cœur de la relation avec les enseignants, de la confiance que l'on peut leur donner sur ce qu'ils nous diront du monde du travail, du sens qu'ils donneront au nécessaire investissement de l'élève. Par-là même, les élèves expriment leur crainte d'être floués, d'être emmenés ou maintenus sur une voie sans valeur, sans que les adultes en charge de leur encadrement ne leur dise la vérité. Mais attention ceci nous interroge sur la notion de valeur que les élèves peuvent mettre derrière une formation. Nous n'avons pas creusé cette notion dans cette étude, mais notre expérience du terrain nous a montré une très grande hétérogénéité de perceptions sur la notion de réussite, de salaire, de moyens. Mais nous entendons par cette attente d'une valeur claire l'envie d'un contrat équilibré entre ce que l'on doit donner ou supporter comme contraintes et ce que l'on obtiendra en retour comme qualité de vie potentielle, comme facilité à s'intégrer socialement par le travail.

La question A9 « ...d'avoir des enseignants faisant preuve d'autorité » ne se regroupe que très haut dans l'arborescence, rejoignant les conditions de la motivation pour créer les conditions de la réussite de l'apprentissage. L'autorité des enseignants semble être une condition nécessaire présentant un caractère important, comme formulé sous la forme « emmenez-moi où vous pensez que je dois aller, même malgré moi... » en cela cette question se différencie de l'idée que « ...que votre avis soit pris en compte ». « Monsieur l'enseignant, soyez ferme... et juste... j'ai besoin de vous pour me développer/structurer et je le sais ». Le caractère isolé de cette question met en lumière le rôle de l'enseignant qui semble bien compris comme seul maître à bord de l'atelier de la connaissance qu'il anime et surtout dirige, avec autorité. Cela pourrait être un axe relationnel, un besoin d'une relation claire avec l'enseignant, consolidée par l'autorité de l'un et l'allégeance de l'autre, ou vus sous l'angle idéologique, institutionnel comme si l'école à travers l'enseignant devait assurer et assumer son autorité, sa stabilité, sa position de référence pour accéder au monde adulte.

Récompenses

A19 ... d'avoir des avantages en fonction de mes notes
(prix, récompenses, mentions...)

Analyse client/opérateur/produit : cette question se situe à la marge client-opérateur. Dans une logique de réciprocité, l'opérateur souhaite-t-il recevoir après avoir donné ?

Le fait d'avoir des avantages en fonction de ses notes est à part, et cette notion est à dissocier des autres opportunités. Elle marque le souhait de disposer d'une évaluation en temps réel de la valeur des notes dans le monde réel, un moyen de se situer au moins au tant qu'un moyen de se motiver (axe transactionnel).

Opportunités

A14 ... de vous faire des amis au lycée
A15 ... de faire des voyages avec le lycée
A22 ... de pouvoir continuer des études après le Bac

Analyse client/opérateur/produit : une fois encore, il s'agit d'une connaissance des attentes de l'opérateur.

Trois questions sont en lien autour de la récompense et de l'opportunité : « ...de me faire des amis au lycée, de faire des voyages, de pouvoir continuer les études après le bac », autant de désirs dont la réalisation n'est pas une certitude, mais qui représentent une valeur certaine pour les élèves, pour l'individu (axe transactionnel).

Un autre bloc de questions concerne le processus éducatif proprement dit : avoir le soutien ; que le lycée aide pour l'orientation ; de bien écouter en classe ; d'avoir des responsabilités ; que les cours aient un rapport avec le futur métier (axe transactionnel).

Soutien à la réussite

- A8 ... d'avoir le soutien des enseignants
- A18 ... que le lycée vous aide pour votre orientation
- A21 ... de bien écouter en classe
- A16 ... d'avoir des responsabilités
- A17 ... que les cours aient toujours un rapport avec votre futur métier

Analyse client/opérateur/produit : on peut voir ici la voix du client que l'on peut résumer ici : perception du ticket d'entrée sur le marché du travail acquis au terme d'une scolarité dont il est le sujet.

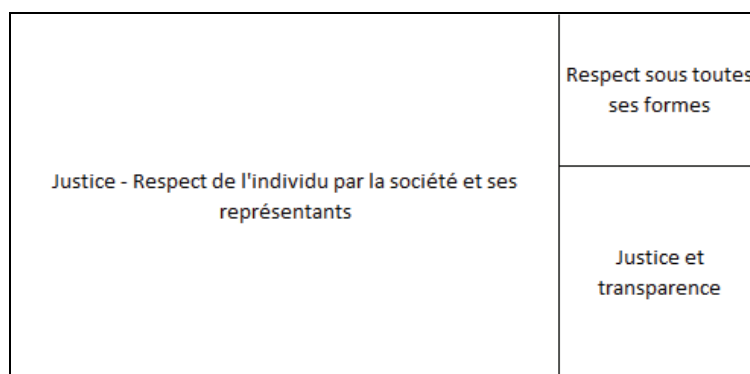
Dans ce bloc de réponses similaires, il nous semble d'abord utile de préciser le sens de « bien écouter en classe ». Cette question pourrait (devrait dans les prochaines administrations de ce questionnaire) être reformulée en « Est-ce que vous attendez de pouvoir bien écouter en classe ? ». En effet, l'expérience du terrain et certains entretiens menés dans le cadre de ces travaux ont montré que la question des conditions d'enseignement est clé, et que tous les élèves ne considèrent pas pouvoir écouter, ou en tout cas se trouver dans les conditions d'une concentration minimum leur permettant de donner toute l'attention nécessaire à l'implication dans le processus éducatif. Ceci pourrait être élargi avec une formulation du type « J'attends que vous créiez les conditions de mon attention – Donnez-moi envie d'écouter ». On retrouve alors le discours assez classique sur la différence entre le bon et le mauvais enseignant, celui qui donne envie ou pas d'écouter... quelque chose qui ait un lien avec mon futur métier (A17). Le mélange entre le soutien à l'orientation, la qualité de l'enseignement, le soutien et le rapport avec le métier semble montrer que les élèves ont bien conscience de la dimension professionnalisante de cet enseignement et souhaitent une cohérence de l'ensemble. Le désir

de « responsabilités » pourrait alors être compris comme un souhait de disposer de situations de test, d'expérimentation.

Enfin pour les attentes de l'élève, deux attentes sont liées : « ...avoir du matériel fourni pour travailler » et « ...que la manière de noter soit expliquée ». Nous proposons de regrouper ces deux notions derrière l'attente d'égalité des chances, un souhait de transparence et d'égalité tant sur les conditions de travail que sur l'évaluation aussi bien du travail fourni que des résultats obtenus. Cette « égalité des chances » est une demande, un pré-requis, pour l'individu elle doit préexister à la relation de travail, à ce titre elle est de l'ordre du transactionnel.

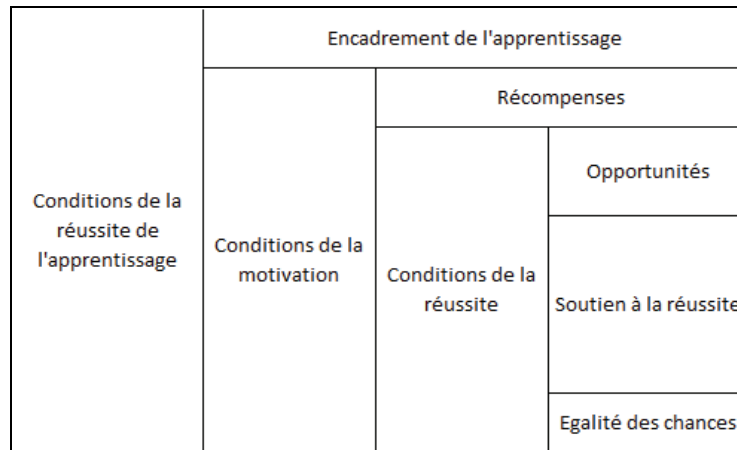
2.2.2.4.2 Proposition d'arborescence des attentes de l'élève

Comme schématisé dans la figure ci-dessous, une arborescence à 4 niveaux peut être créée à partir de ces résultats pour disposer d'une vision de la manière dont les attentes de l'individu se structurent et se consolident. Le premier niveau d'agrégation nous servira dans l'analyse quantitative des résultats par classe ou par établissement afin de regrouper les questions autour de thèmes plus généraux. Mais partons des deux niveaux les moins similaires tels que le propose le dendrogramme (voir en Annexe).



Un axe institutionnel se dégage, autour de la notion de justice et du respect de l'individu par la société et ses représentants. Il regroupe assez rapidement l'ensemble des questions préalablement agrégées en « Respect sous toutes ses formes » et « Justice et transparence ». Cette notion de respect traverse toutes les expériences terrain faites au contact de populations jeunes et plutôt défavorisée pour qui le fait qu' « on me manque de respect » est un casus belli majeur. On retrouve ici une reformulation de cette question traitée par l'élève de manière un peu épidermique avec le concept de manque de respect, amis en fait il parle bien plus d'une envie de justice, d'égalité, reconnu comme un individu à part entière, doté des mêmes droits

que les autres. Evidemment la littérature des sciences sociales illustre à loisir ce souhait de parité, mais souvent un peu à sens unique, plus dans le droit a priori que dans le devoir (BOUDON 1973; CHAUVEL 1998; CHAUVEL 1999; CHAUVEL 2001).



Ici, c'est très précisément la construction de des représentations de l'élève client qui sont modélisées. Cette modélisation forme une topographie de la voix du client. Il est amusant de noter comment les deux grandes catégories de réponses aux questions distinguent l'élève client de l'élève opérateur, validant la pertinence de cette distinction.

Structurellement différente, cette arborescence se construit en dissociant une dimension tout au long de sa différenciation. Elle permet d'imbriquer les notions de réussite, de motivation et d'apprentissage qui sont bien les piliers de tout processus éducatif, a fortiori quand il est professionnalisant. En dehors de l'encadrement de l'apprentissage que nous qualifions plus de relationnel que transactionnel, cet ensemble est pour nous à fort caractère transactionnel.

2.2.2.4.3 Perception par l'élève de la réalisation de ses propres attentes – regroupement des questions par les réponses

A partir des réponses à l'auto-évaluation de la réalisation des attentes de l'individu par l'établissement, nous avons procédé à un regroupement de questions à l'aide d'un dendrogramme.

Un premier jeu de réponses se rejoint autour de la dimension de la relation au groupe (axe relationnel).

Relation au groupe

- X14 ... vous vous faites des amis au lycée
- X1 ... vous êtes respecté au lycée
- X3 ... vous êtes respecté par les autres élèves

Analyse client/opérateur/produit : l'opérateur a une vie sociale ; il attend de l'établissement une bonne ambiance de travail.

Ici on voit une recombinaison des éléments organisés différemment dans les attentes. L'axe du groupe social de pairs et les conditions de vie au sein de ce groupe se dégagent.

Mais juste après se retrouvent des questions toujours autour du thème du respect, mais pas seulement.

Conditions d'apprentissage

- X2 ... vous êtes respecté par les enseignants
- X4 ... vous êtes respecté par l'administration (CPE, proviseur...)
- X5 ... vous avez du matériel fourni pour travailler
- X6 ... le lycée est propre et en bon état

Analyse client/opérateur/produit : voici une évaluation des conditions de travail de l'opérateur.

Nous proposons une interprétation transactionnelle de cette agrégation, autour de l'attente par l'individu de conditions propices à l'exercice de sa part du contrat.

Ensuite la question des voyages et des récompenses devient liée et l'on sent que le voyage peut être vu par les élèves ou par les enseignants ou l'institution comme un levier de motivation. Ce choix a été fait lors des expérimentations du Fonds d'Expérimentation de la Jeunesse initié par Martin Hirsch dans un projet controversé de financement d'un projet de classe pour lutter contre le décrochage scolaire (axe tout à fait transactionnel). (LEFIGARO.FR 2009)

Récompenses

- X15 ... faites ou allez faire des voyages avec le lycée
- X19 ... vous obtenez des avantages en fonction de vos notes (prix, récompenses, mentions...)

Il apparaît, juste après, un ensemble de questions se regroupant autour de la justice, mais pas de l'arbitraire, mais plus de la construction d'un système juste, par le dialogue, par le fait que l'avis de l'élève soit pris en compte, pour l'emploi du temps, ou dans les décisions des enseignants ou les sanctions. Ici, on peut interpréter ce groupe comme un ensemble de questions de principe (axe idéologique).

Justice et dialogue	X7 ... vous avez un emploi du temps agréable
	X12 ... votre avis est pris en compte
	X11 ... il n'y a que des sanctions justes
	X13 ... les décisions des enseignants sont justes

Analyse client/opérateur/produit : conditions de vie - santé et santé mentale de l'opérateur.

L'utilité des cours dans le rapport au futur métier ne s'agrège qu'au niveau supérieur et on retrouve alors un groupe de 5 questions qui tournent autour de conditions de réussite, mais assez structurelles, conceptuelles que nous appelleront systémiques et qui sont les obligations de l'établissement dans son contrat à l'élève (axe transactionnel).

Conditions systémiques de la réussite	X9 ... vos enseignants font preuve d'autorité
	X10 ... la manière de noter est expliquée
	X8 ... vous avez le soutien des enseignants
	X16 ... avez des occasions d'avoir des responsabilités
	X18 ... le lycée vous aide pour votre orientation

Analyse client/opérateur/produit : perception par l'opérateur du processus d'évaluation de sa contribution.

Enfin, 3 notions se regroupent autour de l'idée de la confiance dans la valeur de ce qui est en jeu.

Confiance dans la valeur du résultat

- X22 ... vous pensez poursuivre des études après le bac
- X20 ... votre Bac Pro aura de la valeur sur le marché du travail
- X21 ... vous écoutez bien en classe

Analyse client/opérateur/produit : client (trois échelles différentes de perception qui modifient le statut du produit (qualification, compétences, contenus)).

On voit dans ce lien la question de l'investissement aujourd'hui pour quel résultat demain (axe promesses). 3 étapes temporelles s'enchaînent : écouter aujourd'hui, réussir un diplôme de valeur demain, en envisager un autre à plus long terme.

Il est intéressant de noter que le fait de bien écouter en classe n'a pas le même sens pour le répondant quand on lui propose de l'auto-évaluer en tant qu'attente ou en tant que mise en œuvre. Dans le premier cas, c'est à l'infinitif, comme un principe général qui serait offert, un pouvoir possible, dans le deuxième cas, c'est à la deuxième personne du pluriel, comme une invitation à le faire ou à ne pas le faire.

2.2.2.4.4 Proposition d'arborescence de l'auto-évaluation de la réalisation des attentes des élèves

La réalisation ou non des attentes de l'élève tourne autour de la question des conditions d'apprentissage, bonnes ou mauvaises. Mais d'un côté nous retrouvons l'évaluation des conditions de vie dans l'apprentissage, donc du processus, des conditions de travail ; de l'autre nous avons des conditions de la motivation individuelle. Cette arborescence est essentiellement de l'ordre du transactionnel, avec un pôle relationnel et un pôle promesses opposés, comme si dans cette dimension transactionnel, il y avait dans les gains possibles la qualité de vie relationnelle au quotidien et l'espérance de gain pour la suite de la trajectoire scolaire et professionnelle. Quelle valeur ici et maintenant ? Quelle valeur pour demain ? Comment l'individu va-t-il alors l'évaluer et pour faire quoi du résultat de cette évaluation ? Motivation ou décrochage ?

Conditions de vie dans l'apprentissage	Relation au groupe	
	Conditions d'apprentissage	
Conditions de la motivation individuelle	Récompenses	
	Confiance dans le processus et sa valeur	Justice et dialogue
		Utilité des cours
		Conditions systémiques de la réussite
		Confiance dans la valeur du résultat

Une fois encore, les deux grandes catégories recourent la distinction client-opérateur : les conditions de la motivation individuelle sont un condensé de ce que le client désire obtenir et de son rapport au produit. Les conditions de vie sont assimilables aux conditions de travail de l'opérateur. On voit la complexité de la construction de la voix du client comprenant notamment l'ensemble des exigences implicites ou explicites de l'opérateur.

2.2.2.4.5 Analyse sous l'angle du triptyque Opérateur/Produit/Client

A ce stade, il nous semble pertinent d'analyser ces regroupements en distinguant les 3 instances qui constituent l'élève : l'opérateur de son propre changement, le produit du changement, le client du changement : celui qui évalue et investit et qui reçoit le produit.

Heller recommande d'établir une distinction claire entre la participation, c'est-à-dire prendre part à une activité, et le pouvoir qui implique une certaine influence sur l'activité. (HELLER 2003)

Il semble intéressant d'introduire aussi la notion de projet, qui présentée par Guichard permet de lier présent, futur et moyen mis en œuvre : « le projet est une certaine sélection et mise en forme des faits passés et présents à la lumière d'une intention future. [...] Le projet est ainsi par essence (parce qu'il forme ce cercle représentatif du déjà là et du futur qui s'inscrit dans une action) au-delà de tous les objectifs déterminés qu'il se propose d'atteindre.

Cela n'a pas pour conséquence que le projet pourrait être purement et simplement réduit à un désir ou à une intention vagues. Ce qui l'en différencie, c'est qu'il comporte une réflexion de trois ordres : sur la situation présente, sur le futur souhaité et sur les moyens à mettre en œuvre pour être réalisé. » (GUICHARD 1993)

Il apparaît dans le tableau ci-dessus que l'axe « conditions de vie dans l'apprentissage » est constitué par des données qui concernent l'opérateur et ses conditions de travail, de production. Par contre dans les conditions de la motivation individuelle, on parle de la motivation du client à payer le prix de l'investissement demandé. On retrouve donc une évaluation aussi bien du produit (Confiance dans la valeur du résultat) que de la qualité de la chaîne de production sur lequel interviendra l'opérateur (Conditions de la réussite, utilité des cours, justice et dialogue).

Dans le cas de l'analyse des attentes de l'individu, il semblerait que les répondants se placent dans une position d'opérateur pour les questions regroupées sous « Conditions de la réussite de l'apprentissage », alors que les items reliés sous « Justice et respect de l'individu par la société et ses représentants » s'interprètent alors comme le questionnement du client autour de la valeur du produit dans un marché export où il ne maîtrise pas les taux de change, ou un marché régulé où il n'a pas la main sur les prix de vente. Il se pose alors la question « Suis-je sûr que le système garantira l'honnêteté des transactions liées à la fabrication de mon produit et sa commercialisation future ? ».

Il nous semble alors possible de proposer après cette analyse que le triptyque Opérateur/Produit/Client se compose en fait de deux notions distinctes : l'opérateur et la question de ses conditions de travail ou de sa motivation, et le couple client/produit, avec ce client qui évalue en permanence la qualité et la valeur du produit ou de la chaîne de production, comme autant de paramètres lui permettant d'actualiser tous les paramètres lui permettant de croire à sa maximisation et donner des indications à l'opérateur qui peuvent impacter sa motivation. Il semble pertinent de croire qu'une élève qui sait *pourquoi* et *pour quoi* il travaille s'implique plus dans ses études. L'expérience du terrain ne peut que confirmer cela.

Pour Guichard, l'interrogation primordiale est désormais : quels sont les facteurs qui entrent en jeu dans la construction des représentations d'avenir (spontanées ou élaborées d'une manière plus réfléchie) ? (GUICHARD 1993) Les représentations d'avenir nous semblent être un élément clé de la perception par l'élève client de la valeur de son avenir, de la faisabilité de son projet, et de la légitimité de l'établissement, soit à l'aider dans son accomplissement, soit à l'aider à en construire un, dans une logique consumériste considérant que l'orientation fait partie de la fonction du système scolaire.

Il apparaît que cette analyse, sortie du contexte éducatif doit se transposer au contexte des salariés (et bien sûr primo-) dans tout type d'organisation qui attendent de l'organisation qu'elle développe leur propre valeur, que les projets menés et la réputation de l'entreprise donnent une valeur supplémentaire à leur parcours, à leur CV, à leur employabilité, à leur salaire à venir, aux opportunités qui leur seront proposées (PESQUEUX et TRIBOULOIS 2004). Cette méthodologie autour de l'analyse en dendrogrammes des réponses aux attentes de l'individu en lien avec une organisation nous semble pertinente pour comprendre les liens systémiques entre les différents niveaux d'attente de l'individu voire d'identifier ses différentes instances.

2.2.2.4.6 Agrégation des réponses calculées en différences attentes/réalisation de l'élève

Il nous a semblé intéressant d'étudier l'agrégation des réponses à partir de la distribution des réponses en calculant la différence entre la perception de la réalisation des attentes et les attentes initiales. Le résultat varie donc de -10 à +10, un nombre négatif correspondant à une

insatisfaction, à rapprocher du concept de brèche (*breach*) proposé par Rousseau (ROUSSEAU 2001).

Tout d'abord 4 différences de réponses s'agrègent autour de la justice, de la prise en compte de l'avis et de l'emploi du temps. Encore une fois, le caractère agréable de l'emploi du temps rejoint le thème de la justice, donc de l'injustice potentielle, de l'arbitraire⁵⁰. C'est pour nous un résultat clé de cette analyse (axe idéologique, institutionnel).

Justice et dialogue	I7	... d'avoir un emploi du temps agréable
	I11	... qu'il n'y ait pas de sanctions injustes
	I12	... que votre avis soit pris en compte
	I13	... que les enseignants soient justes

Analyse client/opérateur/produit : ici, opérateur percevant la pertinence et la légitimité des ordres et donc les modalités de son obéissance.

Ensuite, on voit l'opportunité de voyage au contact des avantages obtenus en fonction des notes (axe transactionnel). Cette idée d'utiliser l'opportunité de sortir du lycée, comme une carotte présentée aux élèves a donc du sens. Elle donne indirectement de la valeur à ce qui se passe à l'extérieur.

Récompenses	I15	... de faire des voyages avec le lycée
	I19	... d'avoir des avantages en fonction de mes notes (prix, récompenses, mentions...)

Analyse client/opérateur/produit : opérateur qui souhaite un retour sur la qualité de son implication et de son travail. Peut-être vu aussi sous l'angle client qui souhaite avoir un rendement immédiat lui permettant de croire à la valeur du processus et motiver ainsi l'opérateur.

⁵⁰ Il est à noter que la question de l'emploi du temps est aussi une question centrale liée à l'arbitraire dans une population d'élèves ingénieurs interrogés selon le même protocole en janvier 2012.

De manière assez surprenante, deux questions sont regroupées sur une thématique que nous interprétons comme l'idée de « vivre avec les autres ».

Vivre avec les autres

I9 ... d'avoir des enseignants faisant preuve d'autorité

I14 ... de vous faire des amis au lycée

Analyse client/opérateur/produit : opérateur : demande d'ajustement des relations d'intégration.

Ce regroupement retrouve assez haut dans l'arborescence d'autres agrégats, et est donc assez différencié. Nous sommes ici sur une dimension très relationnelle comme une demande de la part des élèves formulée comme suit : « enseignants, créez un cadre propice à ma socialisation, à l'épanouissement de ma vie sociale ». Cette demande de vie sociale épanouie au sein du lycée est une demande forte des élèves, illustrée par un commentaire d'enseignant de LP rencontré lors de nos expériences professionnelles : « nous on n'a pas de problème de décrochage, ils viennent et ils restent, mais pas pour les cours, pour être ensemble. »

Réussir son insertion professionnelle

I10 ... que la manière de noter soit expliquée

I17 ... que les cours aient toujours un rapport avec votre futur métier

I18 ... que le lycée vous aide pour votre orientation

I20 ... que mon Bac Pro ait de la valeur sur le marché du travail

Analyse client/opérateur/produit : rapport client-fournisseur - l'élève évalue et donne les modalités de son évaluation de ce qu'il reçoit.

Ce regroupement assez transactionnel est en lien avec la transition lycée/monde professionnel. Notons que la présence de la question « ... quel la manière de noter soit expliquée » dans ce groupe est assez inattendue en première lecture mais nous encourage à penser que l'élève a une perception très claire que ses notes (à travers son dossier scolaire) font une grande partie de sa valeur, de la valeur de sa candidature sur le marché du travail, et donc qu'il en maîtrise les conditions de production. Cette question montre bien l'inquiétude qu'il peut y avoir pour l'élève à ne pas être « au bon niveau » pour pouvoir accéder à ses souhaits, traumatisme déjà vécu lors du passage 3^{ème}/2^{nde}.

Conditions de travail

- 15 ... d'avoir du matériel fourni pour travailler
- 16 ... que le lycée soit propre et en bon état

Analyse client/opérateur/produit : conditions de travail de l'opérateur.

La question des conditions de travail et du décalage par rapport aux attentes initiales apparaît dans ce regroupement. Il porte sur un axe transactionnel autour des conditions de production de la valeur tout au long du processus éducatif. Deux retours du terrain illustrent ces propos « les élèves dégradent bien moins un établissement en bon état » nous confiait un CPE. « Monsieur, je n'ai pas de règle » dit un jeune pendant un cours de dessin technique, sachant que dans le règlement intérieur, l'élève est tenu d'avoir ses affaires pour travailler, mais de quelles affaires parle-t-on vraiment ? Une certaine permissivité est de mise, et les élèves n'ont pas toujours le bon outil, notamment pour des cours techniques, et ont-ils vraiment les moyens de le renouveler en cas de perte ou d'usure, en parleront-ils à leurs parents ?

Lors d'une intervention face à des élèves de Lycée professionnel en 2nd BEP Carrières Sanitaires et Sociales, des jeunes filles nous ont déclaré que le travail pour elles, c'étaient pendant les heures de classe, un peu comme un ouvrier vous parlerait du temps de travail et de sa liberté en dehors, il ne serait donc pas impossible qu'une partie importante des élèves se considère déjà un peu dans le monde professionnel, où c'est au patron, à l'organisation de fournir les outils de travail.

Cette agrégation serait-elle représentative des débuts des signes d'une identité de classe de « travailleur », laissant à l'employeur la question des outils et du financement de l'outil de travail ?

Respect par l'institution

- 12 ... d'être respecté par les enseignants
- 14 ... d'être respecté par l'administration (CPE, proviseur...)

Analyse client/opérateur/produit : Préoccupation de l'opérateur quant au devenir et au traitement du produit sur lequel il intervient.

Enseignants, CPE, proviseurs sont les représentants du système éducatif, de l'institution, de la société. Le respect pour les populations défavorisées est un mot utilisé pour décrire beaucoup plus le manque ou la rupture. « Il m'a manqué de respect ». Nos différentes expériences sur le terrain en banlieue ou dans l'enseignement de la communication à l'université nous montre combien il existe une rupture, un clivage autour du sens donné à ce mot. Il est d'abord question pour ces publics plus de reconnaissance d'eux-mêmes comme des individus à part entière. Il y aussi une affaire de politesse, de parité quel que soit l'interlocuteur et son statut ou sa position. Cette difficulté à accepter ou prendre compte l'autre dans ce qu'il a statutairement différent crée les conditions d'une distorsion dans le décodage des situations de communication auxquelles ils sont confrontés. Un « non » peut alors facilement être perçu comme une brimade ou une humiliation alors qu'il était simplement un élément de cadrage. L'item I16, différence attentes/réalisation « ...avoir des responsabilités » ne s'agrège pas au plus bas niveau du dendrogramme et reste seul avant de retrouver les agrégats voisins au niveau supérieur. La proximité avec les items liés au respect nous montre une forme de corrélation entre le besoin de respect et le besoin d'être reconnu et encouragé à « grandir » par le biais des responsabilités. On trouve aussi juste à côté de cette question, mais de l'autre côté « ...de pouvoir continuer des études après le bac ». Là encore on peut croire à un lien autour de la question du développement de la valeur de l'individu, ici et maintenant, par la prise de responsabilités, et par la continuation d'études par la suite pour une valeur supérieure à terme.

Responsabilités	I16 ... d'avoir des responsabilités
Sécurité	I22 ... de pouvoir continuer des études après le Bac
	I1 ... d'être respecté au lycée
	I13 ... d'être respecté par les autres élèves
	I18 ... d'avoir le soutien des enseignants
	I21 ... de bien écouter en classe

Analyse client/opérateur/produit : opérateur en tant qu'il perçoit sa progression de carrière.
--

Vient alors un groupe que nous avons qualifié avec le concept de « sécurité », le respect et le soutien, et les conditions d'écouter servant à envisager la suite des études et penser l'avenir au sein du système éducatif.

2.2.2.4.7 Proposition d'arborescence des réponses calculées en différences attendues/réalisation pour l'élève

On retrouve au plus haut niveau de différenciation deux branches, l'une que nous avons qualifiée de « Justice et réussite » et l'autre de « Conditions de développement personnel et de l'insertion ».

Justice et réussite	Justice et dialogue	I7 ... d'avoir un emploi du temps agréable I11 ... qu'il n'y ait pas de sanctions injustes I12 ... que votre avis soit pris en compte I13 ... que les enseignants soient justes I15 ... de faire des voyages avec le lycée
	Récompenses	I19 ... d'avoir des avantages en fonction de mes notes (prix, récompenses, mentions...)

Nous proposons ici de voir la justice non pas au niveau supérieur, idéologique, du contrat psychologique comme le décrit Rousseau, mais comme un élément transactionnel, un pré requis à l'exercice de la part du contrat propre à l'individu.

Conditions du développement personnel et de l'insertion	Vivre avec les autres			I9 ... d'avoir des enseignants faisant preuve d'autorité I14 ... de vous faire des amis au lycée	
	Conditions de l'insertion	Réussir son insertion professionnelle		I10 ... que la manière de noter soit expliquée I17 ... que les cours aient toujours un rapport avec votre futur métier I18 ... que le lycée vous aide pour votre orientation I20 ... que mon Bac Pro ait de la valeur sur le marché du travail	
		Conditions de l'apprentissage	Conditions de travail		I5 ... d'avoir du matériel fourni pour travailler I6 ... que le lycée soit propre et en bon état
			Conditions sociales de l'apprentissage	Respect par l'institution	I2 ... d'être respecté par les enseignants I4 ... d'être respecté par l'administration (CPE, proviseur...)
				Responsabilités	I16 ... d'avoir des responsabilités I22 ... de pouvoir continuer des études après le Bac
Sécurité		I1 ... d'être respecté au lycée I3 ... d'être respecté par les autres élèves I8 ... d'avoir le soutien des enseignants I21 ... de bien écouter en classe			

Dans cette deuxième partie de l'arborescence sont couplées à la fois les conditions relationnelles et les conditions de travail au présent ainsi que les conditions de valorisation du travail de l'individu (opérateur) et de l'individu (produit) dans le futur pour la meilleure rentabilité à terme pour l'individu (client).

2.2.2.4.8 Analyse de la brèche « individu » sous l'angle du système de management de la qualité et du vocabulaire ISO9000

L'analyse spécifique de la notion de brèche comme la différence attente/réalisation regroupées sur différents axes nous interpelle d'abord sur le lien qui peut exister entre brèche et décrochage, ce qui pourrait être traduit dans le vocabulaire ISO par : correction, reprise, reclassement, réparation, rebut⁵¹.

Avant d'utiliser l'ISO, nous proposons une modélisation grâce à une analogie tirée du monde industriel.

Une matière soumise à une contrainte se déforme. C'est une loi de la nature. Elle se déforme plus ou moins, mais elle réagit à la contrainte. En dessous d'un seuil appelé seuil d'élasticité, la matière reprend sa position, sa taille d'origine quand la contrainte cesse. Au-dessus de ce premier seuil et avant la rupture, la matière se déforme, mais trop, elle ne saura pas revenir à sa position d'équilibre, on parle de zone plastique, où la matière garde en mémoire cette soumission à la contrainte et ne sait plus être « comme avant ». Au-delà de cette zone plastique, une contrainte trop importante entraîne une rupture. Nous pensons que cette analogie avec la dynamique de la résistance des matériaux est assez proche de ce qui peut se passer avec un élève soumis à un champ de contraintes - 3 zones : élasticité, plasticité, rupture. Faisons l'hypothèse que la matière humaine sait se reconstruire avec le temps, seule ou accompagnée, mais dans un intervalle assez court après une contrainte ou un faisceau de contraintes, des marques qui semblent indélébiles peuvent être faites, elles précèdent une rupture.

L'adaptation du vocabulaire ISO aux processus éducatifs pose des problèmes de sens et il semble clair que pour beaucoup de parties prenantes, l'idée d'utiliser des mots réservés aux produits, aux matières premières, à l'inanimé, au marchand est insoutenable, voire une cause de rupture avec la pensée qui tenterait de croiser des univers peu propices à un mélange.

C'est le cas de l'analyse de la brèche. Si elle conduit à une rupture, qu'est-ce que le système fera du produit, de l'individu, comment l'appellera-t-il alors ? Et avant la rupture, s'il y a possibilité de correction, de reprise, de reclassement, de réparation avant de parler de rebut, sera-t-il possible de distinguer toutes ces étapes ? Sera-t-il possible d'en parler en ces termes ? Notre expérience au sein du système éducatif, notamment dans des sections réservées aux

⁵¹ Cf vocabulaire ISO en annexe.

élèves en grandes difficultés nous montre que cette préoccupation existe et que des circuits parallèles de reprise ont été mis en place, mais peut-on les qualifier comme des processus industriels alors qu'ils n'en sont pas ?

2.2.2.5 L'établissement, le système, leurs demandes

2.2.2.5.1 Regroupement des questions liées à la perception par l'élève des attentes de l'établissement

Il est important de rappeler ici que la méthodologie de ce questionnaire est bien de demander à l'individu d'évaluer ce qu'il perçoit de la demande de l'organisation avec qui il est en contrat. Cette modalité d'accès à la demande de l'organisation est critiquée notamment par Guerrero (GUERRERO 2005) dans l'analyse qu'elle fait du PCI de Rousseau. Néanmoins, c'est bien dans le décalage dans les perceptions que peut avoir l'individu et ce qu'il met en œuvre que se créent des déséquilibres. Ce sont ces déséquilibres qui portent en eux les brèches qui vont se créer, ces décalages amenant à la rupture.

Les attentes de l'établissement (et de ses agents) crée un système de contraintes qui pris dans ce sens pourrait être analysé avec la Théorie des Contraintes proposée par Goldratt, (GOLDRATT 2002) mais cela n'est pas l'objet de notre étude. Au niveau global, il est à noter que les questions se regroupent moins en « paquets » que pour l'analyse des résultats propres à l'élève.

Pour les attentes de l'établissement, deux premières questions se regroupent (par la distribution des réponses, et ceci pour toute l'analyse) au niveau 2 : « est-ce que le lycée vous demande de... travailler le week-end ? » et « ...de ne pas utiliser vos parents contre les enseignants ». Cette première notion trace une frontière importante entre le travail au lycée et la vie à l'extérieur du lycée. Les élèves ont un sentiment que le travail qu'on leur demande est d'abord lié à l'assiduité, au simple fait d'assister aux cours. Cette idée rejoint l'idée du temps consacré au travail, comme une représentation avant l'heure d'une réduction du temps de travail ou tout du moins de son contrôle dans les limites de l'acceptable dans son statut d'employé (toujours avant l'heure). Dans des entretiens connexes à de précédentes recherches, nous avons constaté que l'idée du temps de travail pour un élève de classe préparatoire à une école d'ingénieurs ne représente pas à l'échelle de la journée ou de la

semaine, mais à l'échelle d'un trimestre, les vacances étant les seuls moments non associées directement au travail. Ici en lycée professionnel cette différenciation temps de travail, vie privée se gère à la journée, nous le verrons dans les résultats quantitatifs et l'implication le week-end est bel et bien un choix délibéré.

Le lien avec le fait de ne pas utiliser les parents contre les enseignants, en lien avec le fait de travailler le week-end montre le contreponds que représente l' « extérieur » et sur lequel l'élève a le contrôle : travailler ou pas, faire de la manipulation pour tenter d'influencer le comportement des enseignants.

Loyauté vis-à-vis des enseignants	B5	... de ne pas faire pression sur les enseignants
	B4	... de faire confiance aux enseignants

Analyse client/opérateur/produit : On se situe là au niveau de l'élève client et son rapport au médiateur, au SAV, à l'organisation vis-à-vis de laquelle il se sent plus ou moins loyal.

Vient ensuite un regroupement qui là encore concerne les enseignants. Les élèves ressentent une cohérence dans la demande faite par l'établissement dans la normalité de leur rapport aux enseignants : dans ce qu'ils pourraient faire contre, ou dans ce qu'ils pourraient accepter par le biais de la confiance.

Travailler en équipe	B7	... de travailler en équipe et d'aider les autres
Donner les notes aux parents	B15	... de communiquer vos notes à vos parents ?
Sommeil suffisant	B14	... d'avoir suffisamment dormi avant de venir en cours ?

Analyse client/opérateur/produit : éthique de l'opérateur

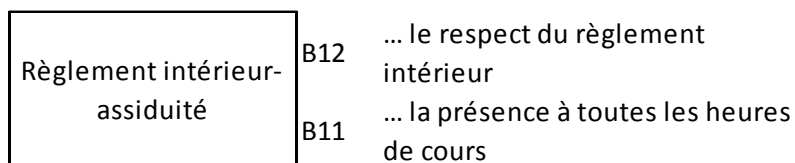
Défendre l'image du lycée à l'extérieur	B18	... défendre l'image du lycée à l'extérieur
---	-----	---

Pas de tricherie	B9	... l'absence de violences verbales ou physiques
Pas de violence	B8	... ne pas tricher aux examens

Analyse client/opérateur/produit : respect par l'opérateur des conditions du travailler ensemble et d'une évaluation comparative de chacun des produits.

Rien de particulier n'est à analyser à ce niveau de regroupement, c'est dans l'arborescence globale que se dégageront des lignes de forces à retenir.

Notons l'agrégation entre les 2 questions liées au règlement.



Analyse client/opérateur/produit : capacités de l'opérateur à respecter les règles du travail.

Leur rapprochement traduit la question de la présence en cours non vue sous l'angle de l'opportunité d'apprendre mais bien sous l'angle de la contrainte. Ceci est à mettre en perspective avec les programmes de formation qui font état d'un nombre d'heures de cours à assurer, par exemple 750 heures par an pour une école d'ingénieurs en moyenne. (CTI 2006b)

Nous avons donc d'un côté la vision de la structure éducative qui voit la formation comme un temps de transmission nécessaire et l'élève qui voit le temps à passer en cours comme une contrainte. D'ailleurs, pour illustrer cette perception, nous avons vu sur une table dans un lycée professionnel de Seine-et-Marne, dessiné sur une table de classe le « train de l'ennui ». Un élève avait dessiné une locomotive avec le texte suivant : « Train de l'ennui, si toi aussi tu t'ennuies, dessine un wagon ». Le train en comptait douze. Cette dimension de la difficulté pour l'élève à voir le temps à passer à apprendre sous l'angle de la nécessité libératoire nous semble être cruciale pour la question du sens de la scolarité et une véritable difficulté pour créer des conditions d'apprentissage favorables. Et à la fois, il ne faut pas faire preuve d'angélisme, nous n'avons pas tous traversé notre scolarité en nous disant que tous les cours étaient utiles et intéressants et qu'ils nous paraissaient réellement utiles pour notre vie future. Nous avons donc ici l'expression du difficile équilibre entre obligation et sens, que certains enseignants arrivent à créer, ou qu'une structure coercitive ou dynamique arrivent à maintenir ou créer par la contrainte ou la motivation.

Vient ensuite, pas si éloignée une question liée à l'attention.

Attention en cours B19 ... d'être attentif en classe

Analyse client/opérateur/produit : demande faite à l'opérateur d'être concentré pour être impliqué dans la chaîne logistique de fourniture de connaissances par l'enseignant.

Donc, l'établissement demande à l'élève assiduité (par le règlement intérieur) et attention (par la mobilisation de l'individu). Il sera intéressant d'analyser plus particulièrement les résultats quantitatifs sur cet axe particulier en regardant quelle peut être la segmentation de perception de cette demande (et de la demande de présence) en différenciant les classes par le taux de pression qu'elles représentent et par là-même le niveau de désir supposé des élèves quant aux enseignements.

Deux questions se regroupent ensuite, liées à la responsabilité de l'individu dans sa contribution à ses conditions de travail.

Contribution aux conditions de travail

B10

... de la politesse vis-à-vis de tous

B6

... d'avoir toutes mes affaires en cours (feuilles, stylos, cahiers...)

Analyse client/opérateur/produit : opérateur investi et responsable.

La contribution de l'individu à ses propres conditions de travail est à voir sous l'angle de la coresponsabilité. On est bien dans la logique du contrat qui implique les deux parties et crée des obligations réciproques. Toutefois la politesse et avoir ses affaires sont des nécessités de nature différente. Là où la politesse est un pré requis lié au « vivre ensemble » qui se retrouvera sous des formes variées mais proches dans les différents règlements intérieurs d'établissements du secondaire au supérieur, la question d'avoir toutes ses affaires est plus problématique car le respect de cette demande est finalement relativement subjectif et dépend à la fois de l'individu, de son environnement et de sa perception de la réalité du besoin de matériel adapté. Nous faisons l'hypothèse ici, qui ne sera pas vérifiée dans ces travaux que la nature du matériel à avoir en cours est de plus en plus implicite au fur et à mesure que l'élève

progresses dans le système éducatif et que son souhait d'autonomie s'affirme. Il nous arrive dans des conditions d'enseignements d'avoir des élèves de M1 rendre des copies de contrôle continu sur des feuilles de cahier déchirées pour l'occasion. Ils ont certes des feuilles, mais inadaptées. Dans un cours de dessin technique en lycée professionnel, beaucoup d'élèves avaient un double décimètre, outil de base mais qui se révélait inadapté pour tracer un cadre autour d'une feuille A4. Toutefois rappelons qu'ici, nous analysons la perception de la demande de l'établissement par l'élève et non sa réalisation. C'est bien le couplage entre politesse et « ne pas venir les mains vides » qui est porteur de sens pour l'élève tel qu'il perçoit que l'établissement l'exprime.

Ensuite, on retrouve une agrégation autour de la question des résultats et de la réussite.

Performances scolaires	B17	... de bonnes notes
	B2	... d'obtenir de bons résultats
Aller jusqu'au bac	B16	... que vous alliez jusqu'au bac

Analyse client/opérateur/produit : demande faite à l'opérateur de réaliser le cahier des charges jusqu'au bout.

Enfin, la question de la pression sur la non-consommation de drogues se distingue pour une agrégation au plus haut dans le dendrogramme, ce qui marque la spécificité de cette question dans sa perception par l'individu élève.

2.2.2.5.2 Proposition d'arborescence des questions liées à la perception par l'élève des attentes de l'établissement

L'arborescence globale est constituée de deux branches, avec une démarcation entre les deux autour de la frontière intérieur/extérieur au lycée.

Tout d'abord une branche loyauté à l'intérieur de l'établissement se constitue à partir de notions comme la loyauté, la solidarité, l'esprit de corps.

Les deux tableaux suivants (notamment si l'on garde les deux dernières catégories (loyauté externe, engagement interne)) se réfèrent assez clairement aux qualités attendues de l'opérateur, du moins ce que lui se représente de la qualité attendue de lui. On retrouvera ce motif dans tous les items B, Y et L.

Loyauté à l'extérieur	Ne pas laisser l'extérieur mettre le dispositif éducatif en défaut	Solidarité à l'extérieur	Travailler le week-end	B1	... travailler le week-end
			Ne pas utiliser les parents contre les enseignants	B3	... de ne pas utiliser vos parents contre les enseignants
		Croire au dispositif éducatif	Loyauté vis-à-vis des enseignants	B5	... de ne pas faire pression sur les enseignants
			Travailler en équipe	B4	... de faire confiance aux enseignants
	S'ouvrir sur l'extérieur	Donner de soi à l'extérieur		B7	... de travailler en équipe et d'aider les autres
				B15	... de communiquer vos notes à vos parents ?
		Défendre l'image du lycée à l'extérieur		B14	... d'avoir suffisamment dormi avant de venir en cours ?
				B18	... défendre l'image du lycée à l'extérieur

Une autre branche se constitue autour de la pression ressentie par l'élève autour de son implication au sein de l'établissement.

On retrouve alors des notions de savoir-vivre, de respect de la morale, de réussite, de travail.

Engagements à l'intérieur	Conditions de la réussite au sein de l'établissement	Respect de la morale	B9	... l'absence de violences verbales ou physiques
		Savoir vivre à l'intérieur de l'établissement	B8	... ne pas tricher aux examens
			B12	... le respect du règlement intérieur
			B11	... la présence à toutes les heures de cours
			B19	... d'être attentif en classe
	Réussite scolaire	B10	... de la politesse vis-à-vis de tous	
B6		... d'avoir toutes mes affaires en cours (feuilles, stylos, cahiers...)		
B17		... de bonnes notes		
Absence de consommation de drogue	B2	... d'obtenir de bons résultats		
	B16	... que vous alliez jusqu'au bac		
	B13	... l'absence de consommation de drogues		

Cette différenciation extérieur/intérieur fait apparaître la difficulté pour l'établissement à avoir un impact ou un contrôle sur le contexte, notamment familial de l'élève. Il est par exemple intéressant d'imaginer ce que peut ressentir un élève à dont les parents demandent de bien travailler à l'école tout en critiquant de manière plus ou moins ouverte tel ou tel enseignant, le système éducatif en général ou les perspectives d'insertion professionnelle en particulier. On retrouve ici le concept d'injonction paradoxale ou de double contrainte (double bind) (BATESON 2008), qui amène à une incapacité de l'individu à orienter son énergie dans un sens clair et donc empêche les conditions de la motivation. Le propos ici n'est pas de critiquer les parents eux-mêmes critiques du système éducatif, mais bien de montrer la difficulté pour l'élève à gérer les conséquences de l'insatisfaction d'une des parties prenantes

de ce système. En termes ISO9000, il serait intéressant d'entendre les critiques des parents comme la manifestation d'une insatisfaction liée à une ou plusieurs caractéristiques du produit en cours de fabrication ou du service qui leur est fourni.

2.2.2.5.3 Regroupement de la réalisation des attentes de l'établissement par l'élève

En réponse aux attentes de l'établissement perçues par les élèves, ceux-ci les mettent en œuvre à un certain niveau. Une problématique ne s'agrège avec aucune autre au premier niveau, celle du travail en groupe.

Travailler en équipe	Y7	... de travailler en équipe et d'aider les autres
----------------------	----	---

Notons que cette dimension était agrégée avec la loyauté vis-à-vis des enseignants dans la perception des demandes. Il serait intéressant de préciser ce qui se cache derrière cette notion pour l'élève. En effet, là où le monde du travail des cadres parle du travail en équipe plus comme un savoir-faire, une compétence relationnelle, et là où le monde ouvrier travaillait en classe ou en corporation, qu'en est-il exactement du sens associé à l'idée du travail en équipe dans l'enseignement professionnel, de quelle équipe parle-t-on pour l'élève ? La notion d'équipe pédagogique est largement répandue, quelle est la diffusion de ce vocable chez les élèves, avant la prise de conscience de la notion de « faire ensemble ». Vient ensuite un regroupement montrant la cohérence des réponses au cadre fixé par l'établissement.

Respecter les règles	Y10	... de la politesse vis-à-vis de tous
	Y12	... le respect du règlement intérieur
	Y6	... d'avoir toutes mes affaires en cours (feuilles, stylos, cahiers...)
	Y16	... que vous alliez jusqu'au bac

On voit ici se dégager une cohérence autour des règles, et plus encore des bases du contrat éducatif et de la demande de l'élève vis-à-vis de l'établissement : « Je souhaite avoir mon bac, je respecterai vos règles et y mettrai de la bonne volonté... » et le corollaire « Merci de m'aider à atteindre mon objectif ». Attention, il n'est pas question ici de parler de quantitatif et de niveaux de réponse, mais bien de problématiques, d'axes de réponse qui obtiendront des niveaux plus ou moins élevés. Apparaît alors dans l'ordre une question seule, liée à la

communication des notes aux parents. Elle ne s'agrège qu'au niveau supérieur avec des dispositions à la réussite scolaire. Nous retrouvons ici aussi bien l'idée que la note est une des évaluations de la réussite, mais aussi un élément important de la relation parent/enfant.

Donner les notes aux parents	Y15 ... de communiquer vos notes à vos parents ?
Disposition à l'effort visant une performance scolaire	Y2 ... d'obtenir de bons résultats
	Y17 ... de bonnes notes
	Y11 ... la présence à toutes les heures de cours
	Y19 ... d'être attentif en classe

Viennent alors 4 questions qui se regroupent autour de la notion d'obligation de moyens et de résultats pour obtenir une performance scolaire. Ces deux groupes se retrouveront au niveau supérieur sous la notion de l'engagement de l'individu dans les conditions de sa propre réussite, conditions fixées par l'institution. Nous retrouvons maintenant un groupe assez différencié qui ne retrouvera d'autres questions qu'au niveau tout à fait supérieur et qui pose la frontière entre l'intérieur et l'extérieur, les limites du processus éducatif et du contexte.

Solidarité avec l'établissement, intérieur extérieur	Y4 ... de faire confiance aux enseignants
	Y18 ... défendre l'image du lycée à l'extérieur
	Y1 ... travailler le week-end
	Y14 ... d'avoir suffisamment dormi avant de venir en cours ?

Cette notion clé mériterait une analyse plus large sur des niveaux scolaires variés. Nous faisons l'hypothèse que les niveaux de réponses à ces questions serait tout à fait variables, et que surtout la limite du processus éducatif deviendrait de plus en plus floue à la fois plus on se rapproche de l'entrée effective dans le monde professionnel ou que le niveau d'engagement de l'élève est très important, par exemple dans le cas de préparation de concours. C'est bien une des difficultés de l'enseignement professionnel, il fonctionne sur le principe d'une obligation de moyens (hérité d'accords de branches faisant de la qualification le critère essentielle du recrutement, au-delà de la personnalité du postulant) alors que le marché de l'emploi quand il est en tension fonctionne comme un concours sur une obligation de

résultats. Il est essentiel de mettre en phase ces notions pour que l'élève puisse investir au juste niveau.

Loyauté vis-à-vis des enseignants

Y3 ... de ne pas utiliser vos parents contre les enseignants
Y5 ... de ne pas faire pression sur les enseignants

Au centre de la démarcation interne/externe se trouve la question de la loyauté vis-à-vis des enseignants. Avec la potentielle pression des parents au plus près de l'externe, et de la pression de l'élève en interne. Apparaît ici un rôle clé de l'enseignant, au contact aussi bien du processus et de son environnement. On comprend pourquoi la classe se fait porte fermée, là où l'influence du monde extérieur se fait le moins sentir, afin de garder le contrôle sur le mécanisme de transformation qui s'opère. Ce paradigme structurant pour de nombreux enseignants, proche de l'Emile de Rousseau est relevé par Guy Berger dans sa préface de l'ouvrage de Rameau : le processus éducatif (BERGER 2009). Le mot sanctuarisation est souvent prononcé ces dernières années au sujet de l'école par les politiques⁵². Nous proposons l'analogie avec une salle « blanche », utilisée dans les processus industriels nécessitant une absence de poussières pouvant altérer la fabrication. En fonction du niveau de protection et d'absence de matériaux externes, les opérateurs rentrent revêtus de tenues plus ou moins complètes, protégeant cheveux et semelles de chaussures, ou vêtements. La salle blanche est pressurisée pour que l'air s'évacue de l'intérieur vers l'extérieur afin de réduire les infiltrations ne permettant pas de contrôler le bon déroulement du processus. Aujourd'hui, cette analogie vue par un enseignant de lycée professionnel lui ferait dire qu'il y a des trous, des fuites un peu partout et qu'il est bien difficile de réussir à produire un produit sans défaut dans un contexte de production où les paramètres de l'atelier et les influences extérieures sont si présentes. Peut-on bâtir un château de cartes en plein vent ?

⁵² Le 28 mai 2009 : le chef de l'État a énoncé des mesures pour lutter contre la violence dans les établissements scolaires. Sanctuariser l'école en est l'objectif principal.

Le respect ou non de la non consommation de drogues, comme règle posée par l'établissement a une place à part.

Absence de consommation de drogue	Y13 ... l'absence de consommation de drogues
-----------------------------------	--

La double négation de la question pourrait soulever un problème de compréhension du questionnaire, mais il est bien clair que c'est ce que l'établissement demande, et que c'est la tolérance zéro, d'autant que ce sont des substances à ce jour interdites qui sont en cause.

Cette question s'agrège au niveau supérieur avec les notions de discipline et de respect des processus d'évaluation.

Honnêteté et non-violence	Y8 ... ne pas tricher aux examens Y9 ... l'absence de violences verbales ou physiques
---------------------------	--

Nous avons appelé ce regroupement « Honnêteté et non-violence ». Il se regroupe au niveau supérieur avec la relation aux drogues autour de l'idée de respect de la morale.

2.2.2.5.4 Proposition d'arborescence des questions par les réponses liées à la réalisation des attentes de l'établissement

Deux branches structurent les dissimilarités des réponses de la perception de la réalisation des attentes de l'établissement par l'élève : les conditions de réussite au sein du processus éducatif et la régulation interne/externe autour du processus.

Conditions de réussite au sein du processus éducatif dans l'établissement.	Vivre et réussir ensemble	Travailler en équipe	Y7 ... de travailler en équipe et d'aider les autres
		Respecter les règles	Y10 ... de la politesse vis-à-vis de tous Y12 ... le respect du règlement intérieur Y6 ... d'avoir toutes mes affaires en cours (feuilles, stylos, cahiers...)
	Conditions de la réussite	Donner les notes aux parents	Y16 ... que vous alliez jusqu'au bac Y15 ... de communiquer vos notes à vos parents ?
		Disposition à l'effort visant une performance scolaire	Y2 ... d'obtenir de bons résultats Y17 ... de bonnes notes Y11 ... la présence à toutes les heures de cours Y19 ... d'être attentif en classe

La branche supérieure liées aux conditions de réussites combine une dimension relationnelle liée au vivre ensemble et une dimension transactionnelle autour de l'implication de l'élève dans les conditions de la réussite.

La deuxième branche regroupe elle la question de la dynamique entre interne et externe, autour de la frontière du processus éducatif : l'établissement qui regroupe les ateliers de la connaissance, toutes ces séances de cours où l'enseignant transmet, enseigne et organise.

Régulation interne-externe	Solidarité avec l'établissement, intérieur extérieur			Y4 ... de faire confiance aux enseignants
				Y18 ... défendre l'image du lycée à l'extérieur
	Loyauté vis-à-vis des enseignants			Y1 ... travailler le week-end
				Y14 ... d'avoir suffisamment dormi avant de venir en cours ?
Régulation interne	Absence de consommation de drogue			Y3 ... de ne pas utiliser vos parents contre les enseignants
				Y5 ... de ne pas faire pression sur les enseignants
Respect de la morale	Honnêteté et non-violence			Y13 ... l'absence de consommation de drogues
				Y8 ... ne pas tricher aux examens
			Y9 ... l'absence de violences verbales ou physiques	

Notons bien qu'ici nous parlons de réalisation des attentes, donc d'une auto-évaluation du comportement de l'élève face aux injonctions, implicites ou explicites de l'établissement. L'individu perçoit donc bien cette limite entre ce qui est l'école et ce qui ne l'est pas, mais qui peut avoir une influence.

2.2.2.5.5 Agrégation des réponses calculées en différence demandes de l'établissement / mise en œuvre par l'élève

L'analyse de la différence entre demandes perçues et auto-évaluation de la réponse à ces attentes nous renseigne sur la structure des thèmes tels qu'ils sont perçus par les élèves.

La première thématique majeure, qui présente une dissimilarité forte avec l'ensemble des réponses est la question du respect de la morale.

Respect de la morale	L13 ... l'absence de consommation de drogues
	L8 ... ne pas tricher aux examens
	L9 ... l'absence de violences verbales ou physiques

Cette dimension morale se regroupe ensuite au plus haut niveau avec un bloc reprenant toutes les 16 autres questions. Elles se structurent autour de la question de l'implication dans le processus éducatif. Il y a donc bien deux dimensions, l'une institutionnelle qui correspond à des règles de vivre ensemble, de respect de la loi, et l'autre de relation au processus éducatif. Cette implication se découpe en trois branches, mais en dehors de la loyauté vers les enseignants qui ne regroupe que deux questions, la différence se fait entre l'implication opérationnelle et le sens donné aux études, une différence entre « je fais » et « j'ai envie de faire ». Nous retrouverons cette différenciation aussi bien que celle « interne » / « externe » dans la dernière partie de ces travaux. On voit ici clairement qu'on mesure la qualité de l'opérateur perçue par lui-même.

Implication dans le processus éducatif	Loyauté vis-à-vis des enseignants		L3 ... de ne pas utiliser vos parents contre ... de ne pas faire pression sur les L5 enseignants	
	Place de l'apprentissage dans la vie	Hygiène de vie	L14 ... d'avoir suffisamment dormi avant de venir en cours ?	
		Honnêteté sur le projet		L15 ... de communiquer vos notes à vos parents ? L16 ... que vous alliez jusqu'au bac ... défendre l'image du lycée à L18 l'extérieur
	Conditions de travail internes et externes nécessaires à la réussite	Investir dans l'apprentissage à l'extérieur		L1 ... travailler le week-end ... de travailler en équipe et d'aider les L7 autres
		Conditions internes à l'établissement nécessaires à la réussite	Cadre de la réussite	L19 ... d'être attentif en classe ... la présence à toutes les heures de L11 cours L12 ... le respect du règlement intérieur ... d'avoir toutes mes affaires en cours L6 (feuilles, stylos, cahiers...)
			Evaluation	L10 ... de la politesse vis-à-vis de tous L4 ... de faire confiance aux enseignants L2 ... d'obtenir de bons résultats L17 ... de bonnes notes

2.2.2.5.6 Analyse de la brèche « établissement » sous l'angle du système de management de la qualité et du vocabulaire ISO9000

L'analyse entre perception de la demande de l'établissement et réponse de l'élève définit clairement l'importance de l'opérateur dans tout processus. « Fait et aie envie de faire », deux injonctions complexes à forcément maintenir en parallèle, car là se pose la question du sens, donc de la satisfaction client sous l'angle de l'ISO 9000. Un processus ne se justifie que s'il

satisfait un client. Doit-on ici satisfaire le client élève qui espère un emploi, le client citoyen qui espère avoir une tête bien faite, le client global appelé société qui veut socialiser les jeunes pour créer les conditions du vivre ensemble ? Il y a donc une multitude de clients à satisfaire, comme dans une voiture familiale qui affiche une grande sécurité pour rassurer Madame, un volant sport pour Monsieur et des tablettes à l'arrière pour les enfants... mais au fond ça ne reste qu'un break poussif ou une voiture de sport camouflée. Qui est le client ? C'est pour nous un des intérêts majeurs de l'application de l'ISO 9000 aux processus éducatifs : obliger à identifier ces différents niveaux de clients, donc de satisfaction ou d'insatisfaction. Mais si l'on imagine que le client est défini, on peut donc isoler l'opérateur du processus éducatif individuel et se demander quelles compétences d'opérateur il a réellement. Pour Labruffe (LABRUFFE 2007), « toute personne dont le travail a un impact sur la qualité doit être compétent ». L'opérateur élève, celui qui écoute, compile, assimile, restitue, se doit d'être compétent et non performant. Nous parlons donc bien ici des compétences de l'élève comme un « professionnel de l'éducation », il passe son temps à se modeler avec des éléments qui lui sont fournis, c'est une compétence à part entière. On pourrait reprendre à notre compte l'idée d'apprendre à apprendre, pour passer au savoir apprendre et parle alors de compétence dans l'apprentissage. Un référentiel de compétences sur les capacités d'apprentissage aurait un sens tout à fait pertinent pour définir une stratégie d'amélioration continue de la compétence de l'élève dans son propre développement.

2.2.2.6 Conclusion de l'analyse par Classification Ascendante Horizontale et dendrogrammes

Plusieurs notions sont à retenir après l'interprétation des dendrogrammes :

- L'importance de la frontière Interne/Externe, l'enseignant comme garant des frontières du dispositif.
- La place de l'arbitraire dans la relation. La possibilité que l'arbitraire et l'injustice ait déjà été vécus dans une expérience précédente et que l'individu présente une mémoire de ces difficultés.
- L'élève comme professionnel de l'apprentissage, la nécessité de prendre en compte la particularité de l'opérateur, souvent oublié dans le développement de compétences spécifiques au fait d'apprendre à apprendre.

2.2.3 Analyse descriptive et agrégée

2.2.3.1 Méthodologie

I, a) Méthode, application, statut de la démarche et valeur rituelle.

Le contrat psychologique est la notion centrale de ce questionnaire, c'est à la fois son objet et le fondement de sa méthode. Cette notion désigne l'ensemble des engagements explicites et implicites qui construisent les relations entre personne et institution, employeur et employé et dans le cas qui nous occupe, élève et institution scolaire. Il va de soi que pour passer du monde professionnel au monde scolaire, nous avons dû produire une adaptation de la notion –voir le questionnaire en annexe-. Le contrat psychologique englobe et dépasse une notion plus familière aux personnels du monde éducatifs : celle de contrat didactique.

*« Dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse mais ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une suite d'ordres. Ainsi ce négocie un contrat didactique qui va déterminer explicitement pour une part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire va avoir à charge de gérer. »
(...) « On appelle contrat didactique, l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant...Ce contrat est l'ensemble des règles qui déterminent explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre.»
(BROUSSEAU 1986)*

Le contrat didactique concerne une petite part du champ couvert par le contrat psychologique. Quand le premier se contente de mettre en lumière les injonctions implicites et la cohérence souterraine des comportements, le contrat psychologique s'intéresse aux relations réciproques, mesurant l'engagement, la réalisation des promesses, des attentes, la non-réalisation de ces promesses. Il mesure donc essentiellement la qualité d'une relation et non la production implicite de l'action et de la contrainte. Le Contrat Psychologique Index (PCI pour les anglo-saxons) permet donc d'explorer et de mesurer la nature et la part d'implicite dans la relation qui lie un individu à une organisation. L'adaptation de cet outil au monde de l'éducation

permet d'analyser les causes d'un certain nombre de malentendus et de mésententes dans le système éducatif et plus particulièrement dans la filière professionnelle⁵³ mais aussi et surtout d'identifier des causes de décrochage.

2.2.3.2 Présentation globale des résultats

2.2.3.2.1 Valeurs

Les tableaux qui suivent sont immédiatement tirés des résultats du questionnaire. Ils permettent des comparaisons entre établissements et entre classes. Ce premier tableau permet de comparer les attentes des élèves, et la première partie du tableau donne un aperçu rapide de la situation de la demande à l'échelle de chaque lycée, incluant l'indice de satisfaction globale. Jean Perrin et Jean Monnet ont les deux meilleurs scores à ce sujet. Quand les élèves de Jean Perrin sont particulièrement en demande de respect et de justice, ceux de Jean Monnet se caractérisent plutôt par leur demande d'opportunités et de soutien pour réussir. On remarquera qu'à l'échelle de ces deux établissements, les résultats sont très proches et qu'une approche par classe se révélera souvent plus utile. Si l'on regarde les attentes en matières de justice, au sein du même établissement (Jean Perrin), on a une classe en forte demande (SM) et la classe qui en attend le moins (CO). La même opposition se fait entre les mêmes classes sur la notion de justice. Par exemple, les CO attendent significativement moins de leur diplôme qu'il ait une valeur sur le marché du travail. Voyons ci-dessous deux exemples de tableaux de bord pouvant être constitués à partir de ces données. La présentation des données peut aussi se faire sous la forme d'un observatoire de la relation élève/établissement, outil que nous avons eu l'occasion de mettre en place sur un autre terrain dans une école d'ingénieurs.

⁵³ Ces malentendus et ces mésententes s'expriment aussi bien dans les rapports entre enseignants et élèves que dans les rapports entre les différentes parties prenantes du processus éducatif. Ainsi, pour Aziz Jellab : « les élèves « orientés » en LP sont souvent réfractaires à la forme scolaire, ce qui contrarie le processus institutionnel d'une scolarisation des savoirs à enseigner. De même, les nouveaux PLP ne constituent pas un public homogène, malgré une similitude quant à leur niveau de qualification ou de formation. (...) De nombreux PLP stagiaires n'ont pas véritablement choisi d'enseigner en LP. (...) L'expérience des PLP est à la fois socialisation à l'activité enseignante et confrontation à un univers que la plupart d'entre eux méconnaissent, et dont ils avaient entendu parler, mais négativement⁵³. ». Sur un autre sujet, Stéphane Bonnery affirme que : « L'idée de « malentendu » est très utile pour analyser les difficultés qui se jouent sur le plan des apprentissages intellectuels, quand celles-ci relèvent d'incompréhensions liés à l'écart entre les évidences de l'école et la culture de l'élève⁵³ ».

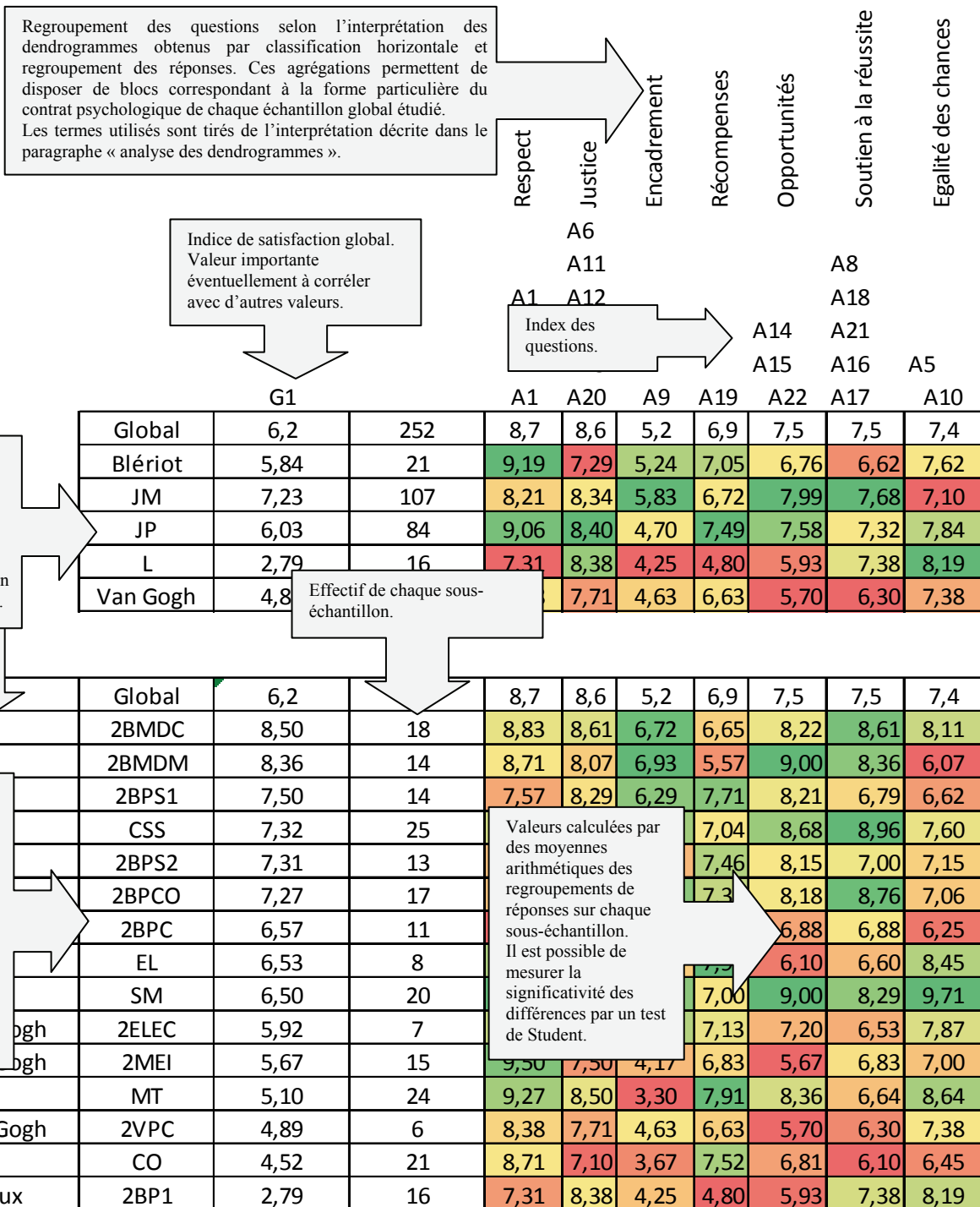


Tableau 25 – Exemple de tableau de bord du contrat psychologique sur le volet « attentes des élèves »

Sous-échantillon spécifiques. Les chefs d'établissements s'interrogeaient notamment sur les différences de comportements entre les filles et les garçons.

Regroupement des questions.

			Respect	Justice	Encadrement	Récompenses	Opportunités	Soutien à la réussite	Egalité des chances	
Fille Garçon	Global	6,2	8,7	8,6	5,2	6,9	7,5	7,5	7,4	
	0	7,02	8,7	8,6	5,2	6,9	7,5	7,5	7,4	
	1	5,32	8,7	8,6	5,2	6,9	7,5	7,5	7,4	
			1%	6%	18%	4%	10%	12%	11%	
Industriel Tertiaire	Global	6,2	8,7	8,6	5,2	6,9	7,5	7,5	7,4	
	I	6,2	8,2	8,24	5,26	6,73	7,37	7,35	7,94	
	T	5,7	8,9	8,18	5,14	7,13	7,58	7,41	7,11	
			6%	1%	2%	6%	3%	1%	11%	
Trajet Court	Global	6,2	8,7	8,6	5,2	6,9	7,5	7,5	7,4	
	1	6,17	10	8,67	7,93	4,75	7,09	7,32	6,80	7,28
	2	6,22	22	8,19	8,09	4,97	6,96	7,88	7,47	7,86
	3	7,00	36	8,13	8,27	5,54	6,83	7,64	7,27	7,35
	4	5,50	63	8,97	8,56	5,40	6,81	6,98	7,81	7,50
Long			10%	7%	15%	4%	12%	13%	8%	
Devoirs Peu	Global	6,1	8,7	8,6	5,2	6,9	7,5	7,5	7,4	
	1	5,54	9	8,25	7,7	6,33	7,47			
	2	6,28	49	8,09	7,53					
	3	6,91	104	7,57	7,64					
	4	6,83	293	7,45	7,29					
Beaucoup			7%	11%			24%	5%		
Naissance Vieux	Global	6,0	8,7	8,6	5,2	6,9	7,5	7,5	7,4	
	1	5,38	04/08/1993	9,02	8,15	5,62	7,09	6,70	7,36	7,96
	2	6,41	05/06/1994	8,26	8,58	5,60	6,46	6,94	7,72	7,32
	3	6,36	16/12/1994	8,08	7,82	4,88	7,16	7,65	7,00	7,15
	4	6,27	22/09/1995	8,40	8,12	4,33	7,25	7,63	7,12	7,43
Jeune			11%	9%	25%	12%	13%	10%	11%	

Tableau 26 – Exemple de tableau de bord par classes ad'hoc sur les attentes des élèves

			Justice et dialogue	Récompenses	Vivre avec les autres	Réussir insertion	Conditions de travail	Respect par l'institution	Responsabilités	Sécurité
			17			110				122
			111			117				11
			112	115	19	118	15	12		13
	G1		113	119	114	120	16	14	116	18
										121
Global	6,2	252	-3,4	-3,5	0,8	-1,9	-0,5	-1,3	-1,0	-0,8
Blériot	5,84	21	-4,05	-2,00	1,67	-1,71	-0,19	-3,29	-1,76	-0,33
JM	7,23	107	-1,94	-3,41	0,60	-0,90	0,75	-0,80	-0,49	-0,42
JP	6,03	84	-4,20	-4,60	1,45	-2,05	-0,37	-1,83	-0,86	-0,67
L	2,79	16	-4,44	-3,50	0,63	-2,06	-1,38	-0,88	-1,44	-0,75
Van Gogh	4,89	24	-4,52	-5,58	0,91	-3,42	0,13	-2,04	-2,79	-1,88

	Global	6,2	229	-3,4	-3,5	0,8	-1,9	-0,5	-1,3	-1,0	-0,8
JM	2BMDC	8,50	18	-1,44	-3,18	-0,94	-1,67	0,72	-0,29	-1,06	-0,18
JM	2BMDCM	8,36	107	-3,21	0,21	-1,14	2,57	-0,93	-0,36	-0,57	
JM	2BPS1	7,50	106	-2,16	-0,29	-0,64	1,92	-1,00	-0,07	-0,36	
JP	CSS	7,32	107	1,36	-0,68	0,04	-0,40	-1,24	-0,40		
JM	2BPS2	7,31	107	2,77	-0,54	0,54	0,15	0,00	-0,38		
JM	2BPCO	7,27	107	0,25	-0,41	0,63	-1,00	-0,82	-0,65		
JM	2BPC	6,57	150	-3,50	1,75	0,88	-0,25	-0,13	0,25	-0,13	
JP	EL	6,53	8	-5,35	-5,95	1,70	-2,94	-0,10	-2,15	-0,20	-1,55
JP	SM	6,50	20	-5,86	-4,43	1,00	-2,29	-2,86	-2,57	-1,43	-1,00
Van Gogh	2ELEC	5,92	7	-4,53	-2,80	1,87	-1,40	0,27	-2,60	-1,60	-0,67
Van Gogh	2MEI	5,67	15	-2,83	0,00	1,17	-2,50	-1,33	-5,00	-2,17	0,50
JP	MT	5,10	24	-7,00	-3,64	2,40	-1,40	-1,45	-2,45	-1,20	-0,91
Van Gogh	2VPC	4,89	6	-4,52	-5,58	0,91	-3,42	0,13	-2,04	-2,79	-1,88
JP	CO	4,52	21	-3,00	-3,71	1,00	-3,20	0,30	-2,67	-0,67	0,10
Ledoux	2BP1	2,79	16	-4,44	-3,50	0,63	-2,06	-1,38	-0,88	-1,44	-0,75

Valeurs tirées ici de la différence entre attente et évaluation de l'atteinte de ces attentes. Les écarts permettent d'identifier les plus grosses brèches, pour des actions correctives ou pour des actions préventives.

Tableau 27 - Arborescence de la différence attentes/réalisation de ces attentes pour l'élève

Exploitation des données brutes du CPI

L'ensemble des données sont consultables en annexes dans l'intégralité des tableaux de bord similaires à ceux présentés ci-dessus, que ce soit pour les attentes de l'élève et leur réalisation, mais aussi pour celles de l'établissement et l'investissement des élèves en réponse, ou de l'analyse de ces données en différence pour identifier les brèches.

L'observation des données brutes livre un premier type de résultats. Ceux qui sont présentés ci-dessous, à titre d'exemple -à l'échelle d'un des deux établissements ayant accueilli l'enquête- valident d'une manière claire la distinction posée par Rousseau, et nous suggèrent une première évaluation des facteurs de variabilité. Que nous permettent de dire les résultats des questions B-Y, c'est-à-dire les questions relatives aux attentes perçues de l'établissement et la satisfaction perçues de ces attentes ?

Dans un vocabulaire sociologique, on pourra dire que d'après ces résultats, les relations dans ce lycée sont basées sur solidarité mécanique très forte et une solidarité organique très faible, une intégration, une communauté d'identité, une affection réciproque d'une part et d'autre part, une très faible légitimité de la régulation. On pourrait dire que selon les élèves, le lycée doit privilégier une demande relationnelle s'il veut maximiser ses chances de voir cette demande satisfaite, mais ce serait faire une lecture intentionnelle des réponses qui déborderait le cadre de l'objectivité. De manière beaucoup plus simple, on doit constater que du point de vue des élèves, il y a un dysfonctionnement dans la relation transactionnelle. Le terme de brèche ne doit pas être sur-interprété, il n'y a rien là de tragique. Il s'agit d'un décalage entre la demande et la réponse possible, la réponse étant structurellement inférieure à la demande, alors même que dans un contexte institutionnel, la demande dispose d'une forme d'autorité morale symbolique et d'un pouvoir réel. En d'autres termes, partout où l'institution est dotée d'un pouvoir de contrainte formelle, les élèves paraissent moins disposés à remplir leur part du contrat. En ce sens, on se donne ici les moyens de connaître les dispositions des opérateurs et dans une certaine mesure, on peut identifier non pas les causes mais au moins les caractéristiques générales des facteurs de variabilité.

Une analyse simple de ces données nous indique une défaillance du rapport transactionnel et un dépassement des promesses sur le plan relationnel. Ce dépassement ne doit pas être interprété comme un « problème » mais comme une des caractéristiques de la relation entre opérateurs à l'intérieur du processus dans un établissement donné. L'existence de ce décalage significatif nous indique simplement qu'il s'agit d'une mesure probante et nécessaire dans l'évaluation de l'efficacité des rapports entre acteurs du processus. Pour utiliser pleinement les possibilités du PCI qui implique aussi bien la brèche que le respect ou le dépassement, on pourra ajouter un groupe *mésentente* comme pour la question B15-Y15 (Attente faible / réponse faible : de communiquer vos notes à vos parents). On pourrait rapprocher ce groupe de l'obligation « de transition » identifiée par Rousseau incluant trois facteurs : méfiance, incertitude, érosion de la relation d'emploi.

Etude des attentes d'un établissement perçues par les élèves et de leur volonté d'y répondre.

Groupe : absence de brèche, attente faible, réponse forte (B1-Y1, B3-Y3, B4-Y4, B14-Y14) voir Overfulfillment

B1-Y1 (-2.9) : travailler le week-end Axe relationnel, Item engagement

B3-Y3 (-1.3) : de ne pas utiliser vos parents contre les enseignants Axe relationnel, Item loyauté

B4-Y4 (-1.1) : de faire confiance aux enseignants Axe relationnel, Item confiance

B14-Y14 (-3.1) : avoir suffisamment dormi avant de venir en cours Axe relationnel, Item engagement

B18-Y18 : défendre l'image du lycée à l'extérieur Axe relationnel, Item loyauté

Groupe : présence d'une brèche : B10, B11, B12, B19

B10-Y10 (+2.7) : de la politesse vis-à-vis de tous. Axe transactionnel, Item respect du règlement

B11-B11 (+3.7) : de la présence à toutes les heures de cours. Axe transactionnel, Item respect du règlement

B12-Y12 (+3) : le respect du règlement intérieur. Axe transactionnel, Item respect du règlement

B19-Y19 (+4.3) : d'être attentif en classe. Axe transactionnel, Item rémunération et rétribution.

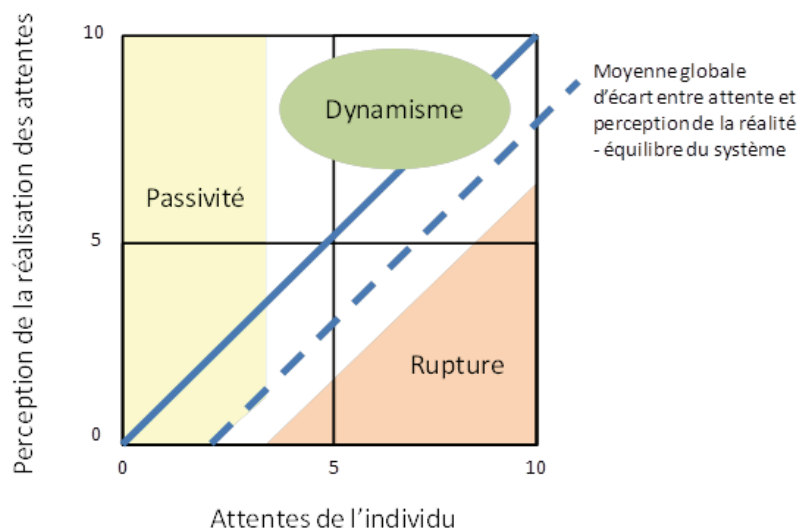
On peut donc affirmer dès maintenant qu'il existe dans la relation demande de l'établissement/réponse des élèves, une brèche dans l'axe transactionnel quand l'axe relationnel se porte bien.

2.2.3.2.2 Un outil de pilotage

Cet outil est d'abord un cadre pour la création d'un outil de pilotage qui intervient à trois niveaux :

- Identification et mesure des caractéristiques des produits en entrée afin d'avoir un traitement différencié et personnalisé au sein du processus.
- Identification et mesure des caractéristiques de satisfaction ou de brèche de la voix du client élève.
- Mesure de la dynamique de l'opérateur et des leviers d'action sur son engagement ou la satisfaction de ses actions.

2.2.4 Les projections par nuage de points.



Nous proposons ici une modélisation qui permet une lecture simplifiée des résultats du questionnaire. Il place en abscisse l'attente ou l'attente perçue et en ordonnée la réponse à cette attente. Si l'écart entre l'attente et la réponse est positif (ex : attente de 8 – réponse de 5 =3), on pourra identifier une brèche. L'ensemble des questions de ce type se trouveront dans la zone *Rupture*, et d'une manière moins évidente, entre cette zone et la ligne de tirets bleus. Entre les deux lignes, l'écart à la moyenne est trop insignifiant pour signifier une brèche mais il peut toutefois appeler à une vigilance. Notons qu'une différence négative entre attentes et réalisation ne sous-entend pas automatiquement brèche et rupture. Il est probable qu'il existe une sorte d'offset négatif, tolérable, admis, qui participe à la mise en dynamique du système. On trouvera dans la zone de *passivité* les questions qui ne semblent pas concerner les élèves,

où celles qui trouvent une réponse forte alors que la demande est très faible. La zone *Dynamisme* indique elle les points forts de la relation élèves-établissement. C'est un outil de comparaison à plusieurs échelles puisqu'il permet de comparer des classes entre elles et des établissements entre eux. Ce modèle permet de saisir d'un regard les zones de brèche, leur composition, leur cohérence interne et les zones qui font l'objet d'un désinvestissement ou d'un désengagement (ou encore d'un manque d'intérêt). Pour exemple, le premier cas que nous analysons présente les résultats de toutes les classes pour le lycée Jean Perrin, sur les réponses A et X, c'est-à-dire attente et satisfaction des attentes, promesses faites à l'élèves et réalisation ou non réalisation de ces promesses.

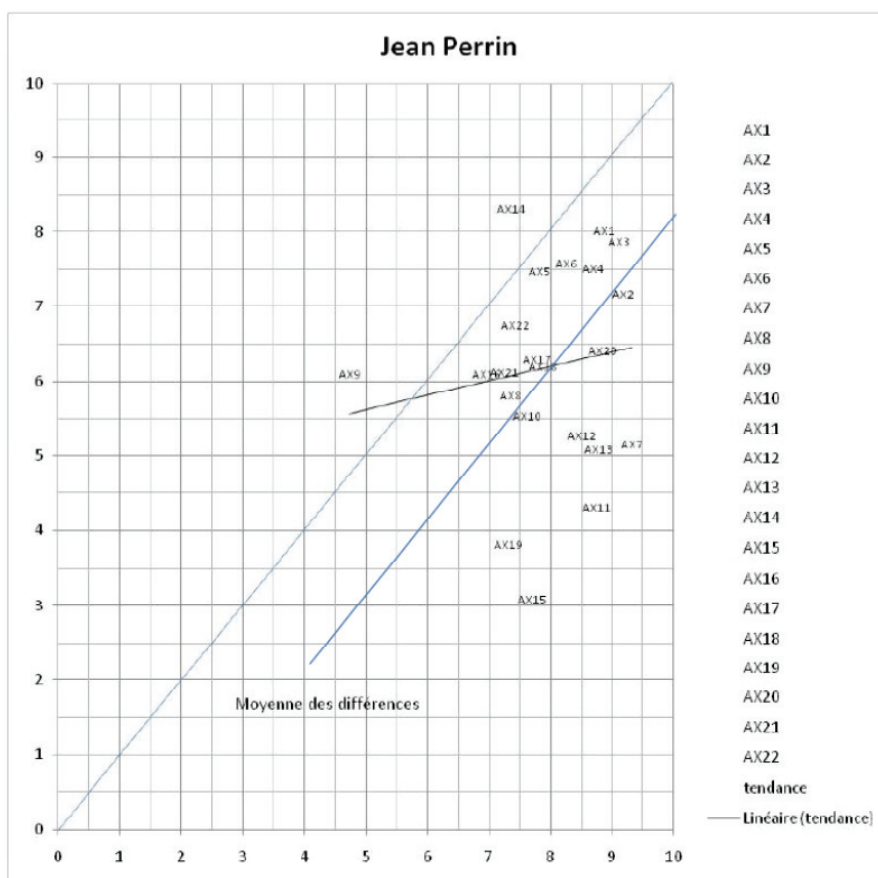


Tableau 28 : projection par nuage de points des attentes en abscisse et de leur atteinte en ordonnée pour un lycée du panel étudié

L'ensemble des questions en zone rupture est le suivant :

A2 : respect des enseignants (est-ce important pour vous d'être respecté par les enseignants/est-ce que vous êtes respecté par les enseignants).

A20 : que mon bac pro ait de la valeur ?

A12 : Que votre avis soit pris en compte ?

A 13 : Que les enseignants soient justes ?

A7 : D'avoir un emploi du temps agréable ?

A11 : Qu'il n'y ait pas de sanction injuste ?

A15 : De faire des voyages avec le lycée ?

Sur toutes ces questions, on se situe au-delà d'un simple rapport déceptif. Les élèves ne sont pas seulement légèrement déçus ou irrités sur ce sujet, ils expriment clairement l'impression qu'une part de ce qui leur est dû ou de ce qui leur est normalement promis ne leur est pas donné. On peut aisément comprendre ce mécanisme sur le groupe de question A12, A13, A7. On comprend en effet aisément que les élèves pensent pouvoir de bon droit s'attendre à ne pas subir d'injustice, avoir un emploi du temps qui tienne compte de leur vie et qu'on tienne compte de leur avis. D'une certaine manière, ces élèves revendiquent pour eux-mêmes le droit à avoir des droits, c'est-à-dire le droit à ne pas subir d'injustice et à faire évoluer le droit (c'est-à-dire, en l'occurrence, les règles de la vie commune à l'intérieur du lycée). A l'intérieur de cette aspiration globale, la première brèche que l'on peut identifier est celle de l'emploi du temps. Il ne va pas de soi que l'emploi du temps soit une attente déçue, même si la distance domicile-LP est un facteur déterminant dans nos mesures. Il faut mettre en relation cette perception avec le fait que « garder » les élèves au lycée est une des missions essentielles des PLP. L'engagement d'être là, à l'heure, à tous les cours est un engagement fondamental de l'élève, ou pour le moins, il est fortement sollicité à ce sujet. Il s'attend, en retour, à une prise en charge de son temps qui ne soit pas arbitraire ou ne lui paraisse pas telle. Mis à part la question A15 qui semble plutôt traduire un désir frustré qu'une attente déçue, tous les autres items relevant de la brèche ou de la rupture semblent être rattachables à la notion d'arbitraire. La question (que mon bac pro ait de la valeur) s'y rattache clairement : les élèves n'ont souvent pas choisi le bac pro dans lequel ils sont. Ces filières professionnelles les orientent clairement vers des études plus courtes et une entrée sur le marché du travail plus précoce. Ils se représentent qu'il y a là une promesse non tenue, promesse face à laquelle ils se sentent impuissants. On retrouve la condamnation de l'arbitraire dans la double demande de justice des questions A11 et A7.

La tendance générale

La tendance générale indique un rapport légèrement déceptif dans le contrat psychologique. Il ne s'agit pas à proprement parlé d'une brèche mais d'un ensemble de liens fragilisés ou fragile qu'il convient de solidifier (le contrat psychologique n'est pas un objet stable mais au contraire dynamique). Les items qui se trouvent exactement sur la ligne moyenne sont A17, A18 et A21 (c'est-à-dire Que les cours soient toujours en rapport avec votre futur métier, que le lycée vous aide pour votre orientation, d'être attentif en classe) et A20 que nous venons de commenter. Ces questions sont effectivement au cœur de la relation entre un LP et un élève de LP : je suis préparé à un métier, on m'oriente vers ce métier, je me rends disponible à l'apprentissage et mon Bac Pro aura une valeur réelle sur le marché du travail. Les élèves semblent se détacher progressivement de ce schéma. Tout se passe comme si la préparation au métier était légèrement déceptive de même que l'orientation, l'engagement plus franchement déceptif et l'efficacité du diplôme dans le marché du travail réellement déceptive. Ici, on dispose de deux lignes d'interprétation : soit on admet un lien de cause à effet : comme je ne crois pas à la valeur de mon diplôme sur le marché du travail, je ne crois pas nécessaire de m'engager dans le travail, mais je reconnais du bout des lèvres les qualités scolaires du processus éducatif : les cours sont en rapport avec le métier visé et la filière produit de l'orientation. Soit on admet que la détérioration du rapport de confiance se produit dans le sens inverse, l'orientation étant légèrement déficiente et percevant mal les liens entre travail scolaire et emploi futur, je ne m'engage guère dans le travail et ne parviens pas à me projeter dans un avenir professionnel (je n'y crois pas).

Les deux attentes plus que satisfaites.

A9 : (Que les enseignants fassent preuve d'autorité ?). Cette question se comprend de soi. Le contrat implicite est un peu trop bien respecté du côté des élèves. Les attentes (pourtant fortes), sont dépassées par une réalité plus forte encore. Mais il faut plutôt lire ce résultat comme un engagement réciproque dynamique des deux parties (si du moins l'on se fie à la perception des élèves).

A14 : (D'avoir des amis au lycée). Là encore, il nous faut adapter la lecture à la question. Ce résultat signifie simplement que les élèves se font des amis quand ils ne pensent pas qu'il s'agit d'une priorité absolue. Ce point dépasse leurs attentes.

Approche comparative

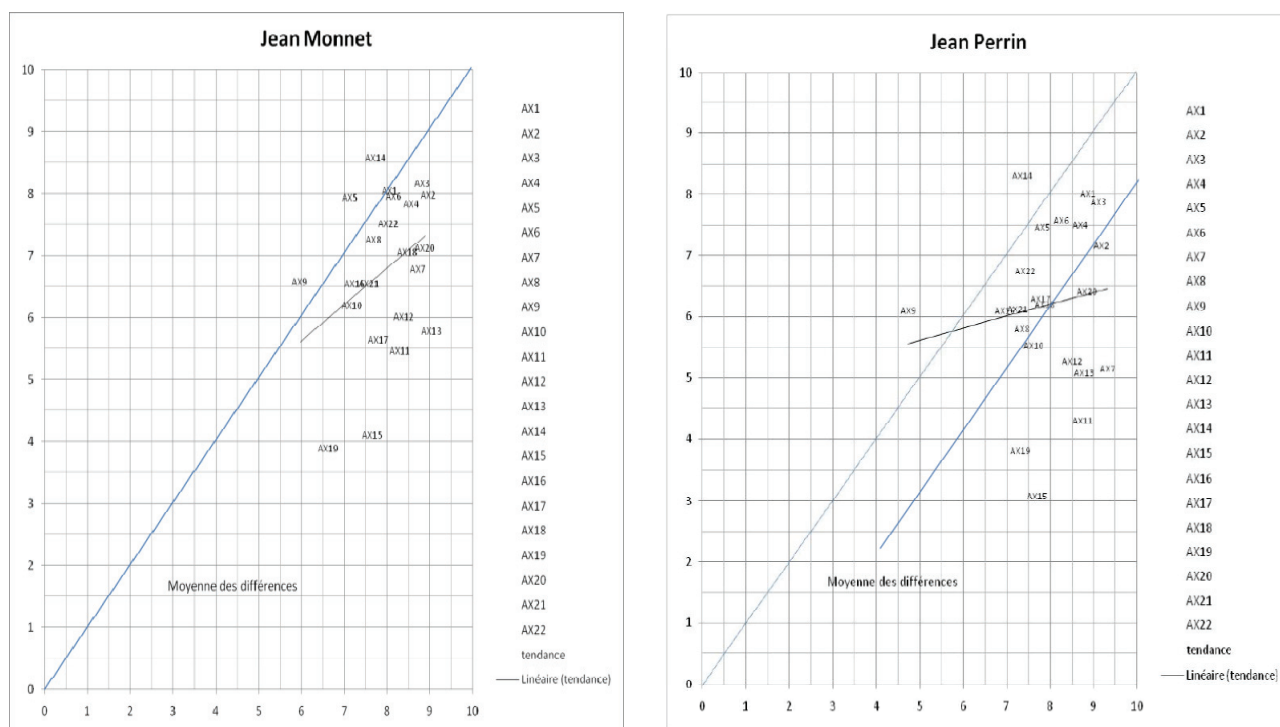


Tableau 29 : Comparaison par nuage de points des attentes en abscisse et de leur atteinte en ordonnée pour deux lycées du panel étudié

Jean Perrin	Jean Monnet
AX2 : D'être respecté par les enseignants ?	AX17 : Que les cours aient toujours un rapport avec votre futur métier ?
AX7 : D'avoir un emploi du temps agréable ?	AX19 : D'avoir des avantages en fonction de mes notes ?
AX15 : De faire des voyages avec le lycée ?	
AX20 : Que mon bac pro ait de la valeur ?	
AX11 : Qu'il n'y ait pas de sanction injuste ? AX12 : Que votre avis soit pris en compte ? AX13 : Que les enseignants soient justes ?	

Tableau 29-2 : Comparaison des questions déceptives pour deux établissements

Sur ces deux projections par nuages de points, on voit clairement qu'en ce qui concerne le rapport attentes de élèves/ réponses du lycée, la tendance est nettement moins déceptive à Jean Monnet et par ailleurs, les questions qui font l'objet d'une attente déçue ne sont pas exactement les mêmes. Cependant, on doit s'interroger sur le groupe des trois questions déceptives communes aux deux établissements. Elles semblent mettre en évidence un sentiment d'arbitraire (il s'agit d'attentes déçues), qui pourrait être interprété comme systémique puisqu'il ne relève pas de l'organisation spécifique de l'un ou de l'autre lycée professionnel. Il y a cependant deux points importants à remarquer. D'une part, la zone d'indifférence est vide dans les deux lycées. On pourrait affirmer qu'en étudiant les points les plus proches de cette zone hypothétique (AX9 en l'occurrence : Est-ce important pour vous d'avoir des enseignants faisant preuve d'autorité ? X9 : Est-ce que vos enseignants font preuve d'autorité ?), on se donnerait les moyens de comprendre cette zone d'indifférence. En réalité, ici, elle ne se donne pas : il n'y a pas d'attentes faibles faisant l'objet d'une réponse forte, pas non plus de demandes faibles faisant l'objet de réponses faibles, donc pas de désengagement conscient des acteurs sur un même sujet, et pas de désintérêt total des élèves par rapport à tel ou tel aspect de la vie scolaire, du moins à l'échelle collective. Enfin, on peut remarquer que deux questions font l'objet d'une réponse dépassant les attentes aux Lycées Jean Perrin et Jean Monnet : AX14 et AX9 : avoir des professeurs faisant preuve d'autorité et avoir l'occasion de se faire des amis. Les rapprochements entre ces deux items sont intéressants. En effet, les différences entre demandes et réponses ne sont suffisantes pour que l'on puisse interpréter le surplus de réponse comme une contrainte ou une chose pénible. On doit plutôt lire que sur ces deux items permettant des relations harmonieuses entre les parties prenantes, les niveaux d'attentes et de réponses se rejoignent et relèvent de la simple satisfaction, de la relation agréable, stable.

Modélisation de la rupture

En physique, on considère qu'un matériau soumis à une contrainte peut avoir 3 comportements :

- l'élasticité, où le matériau retrouve sa forme initiale quand la contrainte cesse ;
- la plasticité, où le matériau reste déformé quand la contrainte n'est plus appliquée ;
- la rupture, où le matériau se déchire et perd sa continuité.

Nous pensons qu'il en est de même pour l'individu dans sa relation à l'organisation et que l'utilisation du PCI permet de définir des limites permettant de maintenir les individus dans des zones de contraintes acceptables les maintenant dans la zone d'élasticité. Il est probable que beaucoup d'élèves arrivent en seconde professionnelle en situation de plasticité, ayant subi un ou plusieurs traumatismes lors du collège, que ce soit dans leurs résultats et leur relation au système, ou dans la manière dont ils ont vécu leur orientation. Attention, il n'est pas question ici de stigmatiser seulement la contrainte et la responsabilité de ceux qui en décident. Les caractéristiques d'élasticité des individus sont a priori inégalement réparties et certains rentreront en plasticité plus tôt que leurs camarades à contrainte égale. Ces paramètres individuels de relation à la contrainte et surtout d'historique de mise sous contrainte sont essentiels pour construire une stratégie de reconstruction de cette matière première du processus éducatif qu'est l'élève. On peut imaginer un historique, permettant une sorte de généalogie du décrochage par l'analyse des difficultés rencontrées, ou s'en tenir à une vision instantanée d'auto-évaluation multicritères comme le PCI, incluant l'historique dans les réponses de l'individu (comme l'ensemble des informations sur une action sont dans son cours à un instant donné sur un marché efficient). Pour Dubar, *"si les identités ne sont pas des "essences" et pas des représentations (d'une "réalité" qui échapperait au langage), c'est qu'elles sont des histoires, soit "celles qu'on se raconte à soi-même sur ce qu'on est", soit celles qu'on se raconte sur l'origine du monde. Elles sont donc inséparables de manières de "mettre en récit" autour d'une ou plusieurs "intrigues" sa vie ou celle des autres. La production de catégories et de propositions argumentaires dans des "récits de soi" est donc, me semble-t-il au cœur des processus identitaires qui sont toujours socialement dépendants de leur contexte de production".(DUBAR 1998b)*

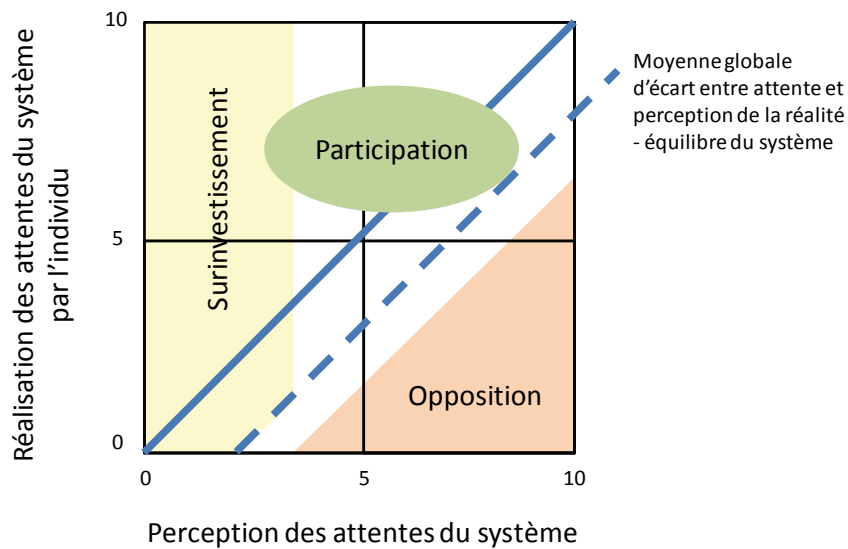


Tableau 30 : aires de brèches à analyser dans la projection par nuage de points dans la réponse aux attentes du système par l'individu

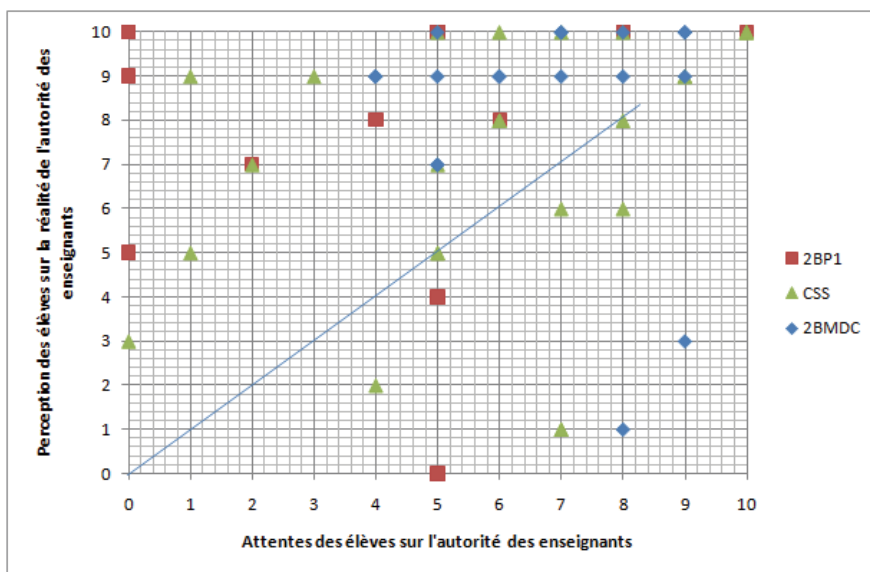


Tableau 31 : comparaison par projection par nuage de points des attentes en abscisse et de leur atteinte en ordonnée pour 3 classes du panel étudié

2.2.5 Les topographies des représentations – Clusters

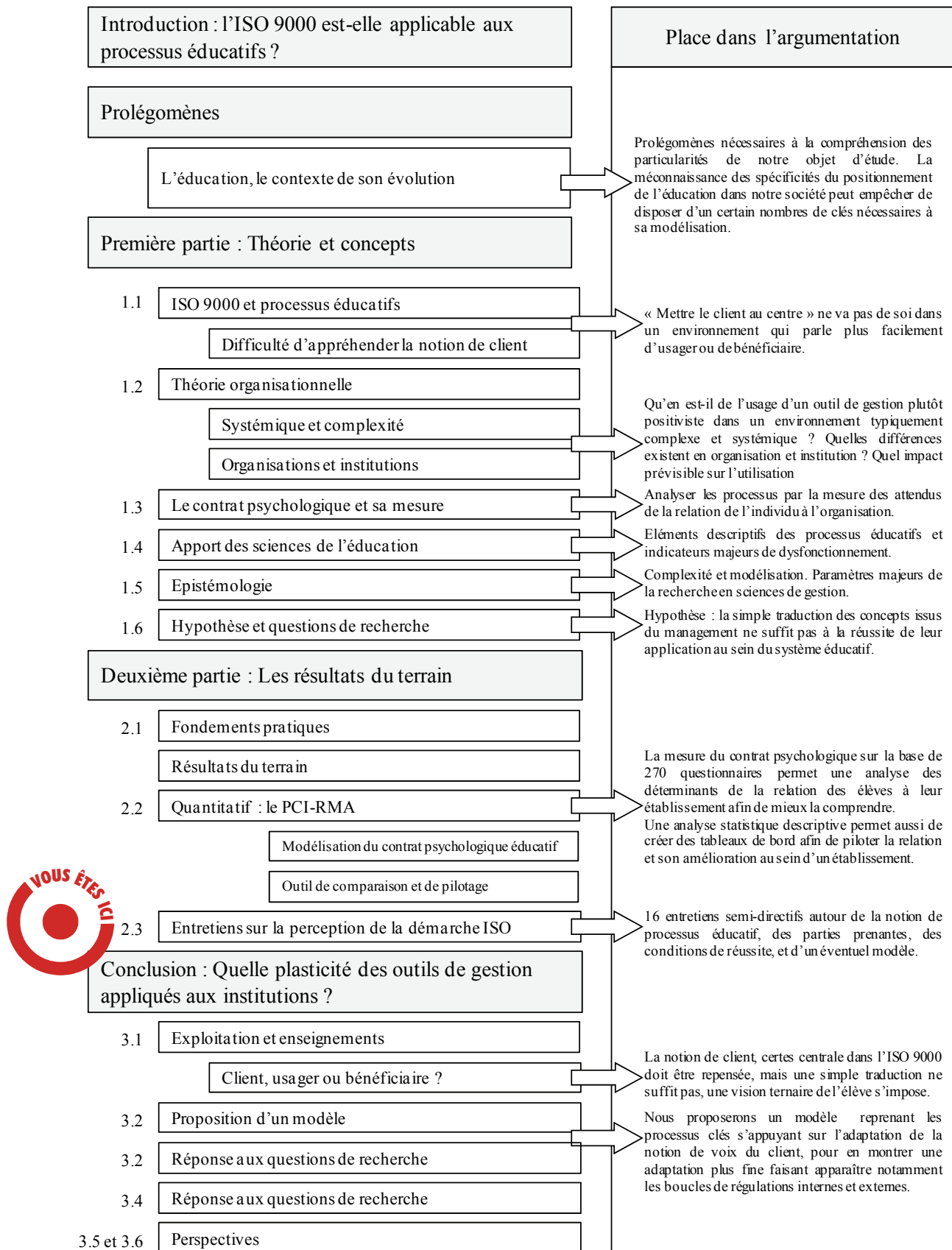
Dans le cas d'une étude exhaustive sur une population, comme une promotion d'école (~200 personnes), il est alors possible de mettre en œuvre une analyse en clusters pour identifier des modes de fonctionnement cohérents. Ce travail a été mené à partir de ces résultats, mais ils ne sauraient être représentatifs du fait de l'échantillon non exhaustif. Nous avons utilisé cette méthode dans l'élaboration d'une typologie d'une promotion de première année d'école d'ingénieurs. Cette technique est à retenir dès que la possibilité de l'administration sur une population complète est possible. (RIANT 2010)

2.2.6 De l'apport pour la compréhension des processus éducatifs et de l'applicabilité de l'ISO

Trois points spécifiques émergent :

- L'emploi du temps semble vécu comme une contrainte majeure. Il semble que les exigences (au sens de l'ISO) des élèves ne soient pas prises en compte, et que cette contrainte parfois pensée comme un outil pédagogique pour forcer à l'adaptation et à l'engagement. Or nos résultats montrent combien cet élément mériterait une autre forme de prise en charge pour éviter des malentendus favorisant l'émergence de brèches et de décrochage.
- Il est à noter l'importance de la brèche dans la manière de noter et dans le fait qu'elle soit expliquée. Ceci est important pour les élèves travailleurs, scolaires, mais qui n'obtiennent pas les résultats à la hauteur de leur engagement.
- Les élèves n'ont pas l'air d'être en attente de relationnel avec les enseignants. Or c'est dont le enseignants se servent pour faire venir et rester.

L'utilisation du PCI-RMA permet de disposer d'une vision des items posant problème, afin notamment de faire un travail préventif, avant de rentrer dans une zone où le retour à l'équilibre dans l'état initial de la relation devient délicat.



2.3 LES ENTRETIENS, INTERPRETATION ET COMPARAISON.

Dans le cadre de nos recherches, nous avons réalisé 16 entretiens avec un inspecteur, trois proviseurs, un CPE, une enseignante, un parent d'élève, une responsable d'agence d'intérim, la proviseur d'un collège et plusieurs élèves d'une même classe d'un lycée professionnel. L'objectif de cette sélection était d'interroger les différentes positions d'un même processus, en partant de l'inspecteur pour aller jusqu'aux élèves. Les élèves ont été choisis par l'enseignante interrogée et nous avons tenu compte de ce biais. Cependant, ce biais se présente d'une manière inattendue. En effet, c'est parce que les élèves furent choisis (les meilleurs de la classe, par ordre décroissant) que leur réponse désabusée, démotivée prirent une valeur particulière. En d'autres termes, les meilleurs élèves disaient vouloir faire tout autre chose que ce pour quoi ils sont formés. Dans un lycée de formation commerce-vente, le seul à vouloir devenir vendeur fut un élève qui fût choisi (ou puni) pour remplacer un absent. Quant aux adultes répondants, nous les avons choisis en fonction des possibilités qui s'ouvraient à nous sur le terrain en fonction des actions passées de RMA et en fonction de la cohérence de la ligne hiérarchique (l'inspecteur intervenant effectivement dans l'établissement d'un des proviseurs ayant sous sa responsabilité l'enseignante et la CPE.

L'objet de ces entretiens est de comprendre les limites de compatibilité des principes de l'ISO9000:2005 à travers les perceptions de parties prenantes du système éducatif.

2.3.1 Faits saillants

2.3.1.1 Le déplacement de la motivation.

Dans le cours de ces entretiens, il y a un thème récurrent, central et discret : la motivation. Ce thème est discret en ce sens qu'il paraît parfaitement incorporé par toutes les personnes, c'est devenu un élément normal, évident de la vie scolaire dans les lycées professionnels et rien ne nous indique qu'il ne s'agisse pas d'un trait commun à toutes les formes de scolarité aujourd'hui. C'est justement ce caractère d'évidence qui doit éveiller notre attention. Ce consensus repose sur les bases explicites suivantes : l'élève doit être motivé ; c'est à l'institution qu'il revient de motiver l'élève. Il existe encore une part implicite de l'énoncé qui affirme que la motivation est non seulement un moyen mais aussi et surtout une fin. Tout se passe comme si la mission de l'éducation nationale n'était plus seulement d'éduquer, instruire et former mais encore de motiver, d'une part parce que cette motivation ne va pas de soi mais encore parce qu'elle permet une vie collective qui est un des buts de la scolarité. Par ailleurs la motivation peut être obtenue par plusieurs moyens. La contrainte peut motiver l'action, l'attachement conscient ou inconscient à une tradition peut motiver une action, des sentiments peuvent motiver une affection, une compréhension rationnelle peut motiver une action, et on peut dire la même chose de l'appât du gain, de la croyance religieuse... Or, dans les entretiens, on ne trouve que deux motifs de l'action explicite. Obtenir l'engagement affectif, autrement dit séduire, et l'appât du gain sont décrits de manière explicite. Ce type de contrat serait à rapprocher de l'i-deal (idiosyncratic deal) décrit par Rousseau comme un arrangement entre un employé et un employeur bénéficiant à chacun⁵⁴(LAI, ROUSSEAU et al. 2009). La contrainte, la tradition, la foi ou une forme d'éthique citoyenne ne sont pas présentes dans les stratégies de motivation de l'élève par l'institution. Or, chercher à susciter l'appât du gain ou l'affection, c'est s'exposer à une quête sans fin ou plutôt sans limite. Ce verbatim expose bien cette absence de limite.

⁵⁴ Il serait intéressant dans des recherches futures de définir ce que pourrait être un i-deal « *personalized employment arrangements negotiated between individual workers and employers and intended to benefit them both* » dans le cas d'un élève et d'une institution. Notre expérience d'autres terrains nous permet d'avancer l'hypothèse qu'on risque d'en trouver notamment dans les écoles d'ingénieurs.

RMA⁵⁵ : *Donc, vous êtes un jeune homme dans la fleur de l'âge et vous êtes structurellement fatigué et vous attendez quelque chose pour vous motiver.*

E⁵⁶ : *Moi, je sais ce que je veux faire, donc je fais le minimum.*

RMA : *Imaginez que vous soyez amoureux d'une jeune fille, vous savez ce que vous voulez, sortir avec cette fille, et vous allez faire le minimum ?*

E : *Ouais, oh, le minimum au début et après faire le maximum. Si je vois que le minimum marche pas, je ferai pas le maximum.*

RMA : *Donc là encore, vous avez besoin que la motivation vienne de l'extérieur.*

E : *C'est la première qu'on vous dit ça, hein ?*

RMA : *Non, c'est la réponse la plus systématique.*

RMA : *Donc nous disions...*

E : *Pour moi, ça à l'air facile, et c'est pourquoi que je fais le minimum.*

RMA : *Mais vous attendez vraiment de l'équipe de rendre l'établissement confortable, agréable.*

E : *Ouais, parce que l'établissement, il est à eux donc c'est à nous, euh, à eux de nous donner envie de venir.*

RMA : *Pourquoi ?*

E : *Parce qu'on est l'avenir. Parce que c'est un métier, c'est leur métier ».*

« Nous » sommes l'avenir et c'est à « eux » de nous motiver. C'est leur métier. L'élève est conscient de sa position et il entend en jouer pleinement. Si la communauté scolaire dont il s'exclut se donne pour tâche de le motiver, alors il en fera le moins possible. Un(e) CPE nous confie qu'elle est réticente à formuler un « critère de qualité » mais que s'il fallait le faire, elle choisirait « *Critère de qualité (euhhhhhhhhhhh-silence-) Critère de qualité dans un établissement scolaire, c'est de, bahh, le fait que les élèves s'y sentent bien le fait le que les élèves aient envie de venir* ». On retrouve donc encore cette notion de motivation. Il faut que les élèves aient envie de venir. Ils peuvent partir, il faut les garder. En effet, la scolarité n'est obligatoire que jusqu'à 16 ans et un élève plus jeune peut toujours se mettre suffisamment en échec pour sortir de l'institution. Cependant, on pourrait imaginer que des élèves qui ne sont pas là contraints et forcés viennent parce qu'ils veulent venir. Il existe une suspicion sur les

⁵⁵ RMA désigne pour la suite la personne menant les entretiens pour le compte de l'association Réussir Moi Aussi.

⁵⁶ Elle désigne par la suite un élève de seconde professionnelle.

raisons qui poussent les élèves à venir et à rester. Un proviseur nous dit que certains viennent pour garantir les allocations familiales de sa famille.

PR1⁵⁷ : Bah, je vous l'ai dit tout à l'heure, les élèves qui arrivent chez moi, viennent en choix 4,5,6,7, pour toucher les allocations familiales, il faut que les enfants soient scolarisés. On est à (Nom du LP en question).

Avant d'ajouter un constat étonnant : moins les élèves sont motivés, plus les enseignants doivent s'engager dans le cadre d'une vocation. On pourrait dire qu'une part du travail passe des élèves aux enseignants.

RMA : Est-ce qu'il vous revient de susciter le désir de chaque corps ?

PR1 : Ou de l'accompagner, ou de l'accompagner. Les professeurs ont des projets. Un projet signifie beaucoup d'investissement en temps et en énergie, il faut accompagner, cet, cet, ce don de soi à un moment donné parce qu'en définitive, on peut exercer ce métier en arrivant juste avec son cartable, en faisant un cours d'excellente qualité et en repartant ensuite. Mais peut-être que dans les établissements comme le notre, il faut un peu plus. (...) On essaye de valoriser au maximum, donc y a des émissions à la radio, des petits reportages à la télévision, sur France 3, sur la première chaîne, et puis le prix Hippocrène, l'an dernier, voilà, ça leur met un peu de baume au cœur.

I⁵⁸ : Des jeunes qui arrivent en Bac pro, quelque part, ils s'attendaient pas à arriver en bac pro, pour eux c'est un bac. Dans la famille, ce sera souvent ceux qui seront les plus diplômés et quelque part, même si ils ont leur comportement -que vous connaissez bien- de jouer les rouleurs ou les casseurs ou autre, quelque part, ils ont une peur bleue de pas y arriver. Alors y se prennent tous les alibis, je suis pas arrivé, j'ai pas obtenu l'orientation que je voulais, je peux pas travailler pour telle ou telle raison, mais quelque part, ce qu'ils traduisent, c'est cette hantise de ne pas tenir la route en termes de statut par rapport aux adultes par rapport à la confiance qu'on leur a fait. Alors plus vous arrivez à les emmener dans un projet ambitieux de formation, plus vous montez dans le dispositif scolaire, plus cette anxiété, elle est présente.

RMA : C'est drôle. C'est vraiment une intégration par l'affection.

I : Vous avez d'autres solutions, ou vous avez pas d'enfant.

⁵⁷ PRi désigne le proviseur N°i interviewé pour cette étude.

RMA : C'est d'amour dont il est question, vraiment de relation d'affection.

I : Attention, il faut quand même, y a quelque chose qu'il faut voir, c'est ne pas mettre en place ce que Lacan appelait le transfert et le contre-transfert. C'est pas l'amour au sens « j'en ai bavé et je te donne la possibilité de faire autant et je te comprends si tu réussis pas ». C'est garder la distance mais créer un amour entre le métier qu'on a envie d'exercer et ce n'est pas par rapport à son formateur.

L'inspecteur, répond avec verve pour valider la solidité inébranlable de sa réponse (« ou vous avez pas d'enfant »). Cependant, il valide bien l'hypothèse selon laquelle l'intégration pensée par l'institution pour les élèves relève de la solidarité mécanique, d'une dimension familiale et affective. Il s'agit de former une famille, ou plus précisément, de la reformer puisqu'un des éléments du consensus que nous décomposons ici est que les élèves ont souffert d'un traumatisme ou d'une perte de confiance dans l'institution scolaire : « La perception des élèves, mêlant difficultés cognitives, psychologiques et sociales conduit à l'adoption de stratégies pédagogiques soumises aux spécificités disciplinaires mais apparaissant globalement focalisées sur le suivi individualisé et la nécessité de valoriser le public. » (JELLAB 2005b) L'effort visant la reconstruction de la confiance doit être d'autant plus important que les conditions générales d'accueil des élèves les rappellent à la précarité de leur scolarité précédente. Le dernier verbatim d'un élève achève le raisonnement : la motivation est un enjeu crucial puisque la démotivation est contagieuse, et par ailleurs, le cœur de métier de l'éducation, c'est de « plaire à son public ».

PRI : Oui... Ils n'ont plus aucune confiance dans l'institution scolaire. Euh, je dis régulièrement quand on me parle des lycées professionnels, les élèves que je reçois en ce moment, était en troisième avec des européens, avec des filles, avec des fils de médecin, ils se retrouvent chez moi, il y a des africains, des maghrébins, et il y a que des africains et des maghrébins, que des garçons et que des catégories socio-professionnelles défavorisées. Eux pourraient en déduire qu'ils sont nettement moins intelligent que le reste de la population, en tous cas, on essaye de leur faire croire ça. C'est pas possible de vivre avec cette idée.

RMA : Vous voulez dire que des élèves pas motivés...

E : Peuvent être un facteur de démotivation pour d'autres. Moi, je pense que c'est juste une question de motivation et d'envie. Vous n'avez pas l'air d'être bien d'accord.

⁵⁸ I désigne un inspecteur d'académie interviewé dans le cadre de ces travaux.

RMA : Si, si, j'ai simplement envie de « gratter ». La question de savoir si je suis d'accord n'a aucune importance. Vous le décrivez des rapports qui relèvent presque d'un rapport de clientèle. Vous êtes là, pas même parce que vous auriez envie d'être là mais parce que l'enseignant parvient à vous motiver. Il n'y a aucune obligation. C'est particulier.

E : Il rit.

RMA : On pourrait imaginer que vous poursuiviez votre intérêt et que par conséquent la motivation vienne de vous, et pas de l'établissement.

E : C'est sûr. Mais je crois que le lycée peut motiver. Je prends un exemple. Si par exemple, il y avait un lycée qui formerait superbement bien les bagarreurs, je suis que tous ceux qui sont dans la rue là, ils iront. C'est une histoire de motivation.

RMA : Dans l'exemple que vous me donnez, il faut adapter l'institution, non pas à ce qu'elle vise parce que la société lui demande mais...

E : A son public.

Il semblerait donc que la motivation soit un processus à part entière du macro-processus éducatif. Mais là où l'on dit en général qu'il faut motiver l'élève, il nous semble prudent de se demander que élève nous devons motiver, le client du processus ou le produit, le sujet, l'objet ou l'opérateur de cette transformation ? Cette différenciation et la clarification des objectifs et moyens du processus « motiver » devrait grandement faciliter le travail des opérateurs ce processus ainsi que son amélioration continue.

2.3.1.2 Causes et effets de la surnotation.

I : Les pré-requis m'intéressent pas. Définir les pré-requis qu'il faudrait, alors là je suis en train de dire des choses, vous comprenez bien que je suis un marginal, je suis en train de dire des choses à la limite inélégante par rapport au système éducatif français mais définir des pré-requis qui seraient nécessaires pour entrer dans telles ou telles formations, je peux le comprendre mais pour moi c'est pas l'essentiel parce que mon projet de formation, pour moi, c'est de viser l'avenir pas de me pencher sur le passé parce que dans le système éducatif français, on passe son temps à combler les lacunes, alors que la plupart du temps, on s'aperçoit que les lacunes elles se résorbent d'elles-mêmes si on projette les gens dans l'avenir. Alors derrière, on se trouve des alibis comme ça, ça permet d'avoir des activités scolaires, de demander des cours de soutien, alors que la plupart du temps, le savoir il

s'acquiert au plus profond de l'action, en ayant des projets qui justement soient assez bien pensés pour récupérer les lacunes. La plupart du temps, ces lacunes elles se comblent d'elle-même, il faut avoir un petit peu de raisonnement ou de métier pour que ça marche.

Certes. On peut faire cette hypothèse. Mais en écoutant d'autres voix, on se rend compte que ce volontarisme pédagogique ne recouvre pas toutes les réalités de l'enseignement, loin s'en faut. S'il faut s'abstenir de combler des lacunes et préférer se projeter dans l'avenir afin que les lacunes se comblent d'elles-mêmes, on doit fermer les yeux sur ces lacunes, au moins le temps qu'elles se comblent. C'est ce que permet la surnotation mais cette dernière est un moyen bien plus qu'une fin. Elle permet notamment de reconstruire des élèves abîmés par un parcours traumatisant à l'école, ou tout simplement détaché de l'école. La bonne note est une manière de réintégrer, de panser les plaies, de ne plus humilier, de redonner confiance, de créer un climat propice au travail, de réinsérer l'élève dans l'univers scolaire. Ce dernier se fait en quelque sorte pardonner pour le passé. La bonne note permet un redémarrage, un nouveau départ. Elle a encore d'autres fonctions. En effet, elle permet de faire passer des élèves qui sans cela encombrerait le système ou augmenterait le taux d'échec (quand on vise un taux de réussite de 100%). Un témoignage recueilli dans le cadre de cette enquête expose une pratique parfaitement établie et faisant l'objet d'un consensus discret entre les membres de la communauté éducative (à l'exclusion des élèves en bénéficiant qui n'en ont qu'une conscience diffuse).

ENSEIGNANT (E) EN LP : Non, on fait passer, on fait passer des gens qui ont pas le niveau, et après on diplôme, parce qu'on peut pas garder parce qu'il y a des gens qui arrivent derrière. Moi j'ai été convoqué l'an dernier, à un jury final d'examen de CAP, première fois que j'y allais, euh. On regarde les dossiers, les livrets scolaires de ceux qui ont en dessous de 10, ceux qu'on va rattraper en 8.5 et 9, je ne sais plus. Alors on voit un dossier, anonyme, avec le commentaire du conseil de classe « doit faire ses preuves ». Le jury donne la parole à tous les profs, on voit les notes, et en gros, on est sur le marché. Alors il a 4, est-ce qu'on peut lui mettre 14 pour le faire passer, parce que c'est les maths qui lui ont fait rater le diplôme. Et là on me dit, mademoiselle, on ne vous a pas entendu. Je ne connaissais pas alors je ne m'étais pas permis de prendre la parole. Je leur ai dit moi, c'est simple, il y a un conseil de classe, c'est une équipe pédagogique, elle a suivi l'élève pendant un an ou plus, je lui fais confiance, elle a dit : doit faire ses preuves. Vous avez compris le sens de la phrase. Est-ce qu'il a fait ses preuves ? Non. Moi, je ne lui rajoute aucun point. « C'est très bien

mademoiselle, bon, alors, c'est bon, on lui donne ? ». J'ai plus jamais été convoquée. C'est très représentatif.

L'enseignante décrit quelque chose qui ressemble à une exclusion discrète, une mise à l'écart d'une part du travail pour un différent idéologique. Elle prend son travail, le travail des autres enseignants et les évaluations suffisamment au sérieux pour ne pas accepter que l'on manipule les résultats des élèves pour les faire « passer ». En d'autres termes, ce qui lui paraît être un jeu de dupe paraît la règle du jeu pour une partie de la profession.

ENSEIGNANT (E) EN LP : Alors on vient de faire les orientations, enfin les vœux pour les terminales, parce que j'ai une classe de terminale qui passe son bac dans quatre mois. Alors je sais plus mais les bacs pros ont une place de droit en BTS s'ils ont 14 de moyenne, sinon, ils sont dans le sac des autres élèves. Mais pour revenir sur cette histoire de wagon, ils savent qu'ils sont les cassoces⁵⁹ de la société, qu'ils sont tous ici, tous ensemble. Mais je pense qu'avec la façon dont j'organise mon travail, je pense qu'ils l'ont oublié, avec moi. Je pense qu'ils ont vu qu'ils étaient capables de faire quelque chose et d'avoir des résultats corrects. Là où j'ai une preuve, c'est dans les réunions de parents-profs. Les parents, ils sont pas tous là, ils sont pas tous impliqués, et y a une relation entre l'implication des parents et la scolarité des gamins. Si les parents sont impliqués, le gamin tient la route, il est peut être fragile, il a peut être des difficultés, mais ça marche. Si y a pas les parents derrière, démissionnés, dépassés, c'est le cas d'un des jeunes, ou la famille parle pas français, ou bien ce sont des chinois, c'est du n'importe quoi, même si y a des chinois qui sont super, mais c'est super dur. Là par exemple, j'en ai une, on sait pas où elle est. Mais, donc les parents qui me disent, ma fille, elle a jamais eu la moyenne, elle est trop contente d'être vous, et même avec tous les, ici, ça se passe bien et elle reprend confiance en elle. Effectivement, ils le savent pas, on leur dit pas tout de suite, on leur dit à l'approche du bac, ou quand de la seconde, ils veulent réintégrer une première générale, on leur dit quand même qu'il faut enlever entre cinq et sept points sur toutes les moyennes. C'est pas qu'on surnote, mais enfin si, c'est un peu ça. Et ça, ils le savent pas. Donc on a une grosse problématique, c'est que là, pour nos terminales, avec leur moyenne, une moyenne de 12.8, une moyenne générale, on lui met un avis réservé pour aller en BTS, et ça, il le comprend pas, et moi non plus, à sa place, je le comprendrai pas. Mais le 12.8, il vaut 6 ou 7 ou 8, en concurrence des autres. Face aux

⁵⁹ Contraction de « cas social » utilisée de manière péjorative par les élèves.

terminales générales, mais le problème, c'est que si on leur dit ça, ils vont dire « c'est quoi le plan ».

RMA : De leur faire réintégrer une scolarité normale, agréable, gratifiante...

ENSEIGNANT (E) EN LP : Ils ne s'en rendent pas compte, parce que là, tous, tous mes terminales, les 21, pour moi, y en a deux qui valent le coup, deux qui peuvent aller en BTS, je parle pas de la fac. Et ils vont tous avoir le bac. Moi, je suis une prof qui n'a aucun problème à mettre 0. Et justement, j'ai eu un débat avec une autre prof, la prof principale de cette classe de terminale, je suis en quelque sorte son binôme en vente, c'est une prof de vente aussi et le proviseur, je, je, je, je, c'est pas que je vais dans son sens, c'est qu'on a les mêmes avis, donc c'est assez pratique pour autant, je fais partie d'une équipe. Mais il y a des profs qui se positionnent : « On défend l'élève, il faut le motiver, il va y arriver, c'est sûr que si on lui fait une pédagogie par la note qui le tire vers le bas, et bah on va l'enfoncer, ils ont pas besoin de ça, ils sont déjà enfoncés dans leur vie privée. Et moi, c'est pas que je veux les enfoncer, c'est que je veux être juste. Quand un travail n'est pas rendu, c'est 0. J'ai encore fait ça hier. Ça ne me fait ni chaud ni froid. C'est pas être méchante, c'est être juste. Mais il y a des profs qui se refusent à mettre des 0 parce qu'ils ont peur que des parents débarquent, et là c'est la panique à bord.

La surnotation peut avoir au moins trois conséquences : d'une part, elle peut susciter un comportement différent chez l'élève mais cette variation comportementale est imprévisible est peut relever de l'engagement comme de l'attentisme. D'autre part, elle provoque naturellement une mauvaise auto-évaluation qui risque de poser problème au moment de la réception du produit soit par un employeur, soit par un établissement d'enseignement supérieur. Enfin, la surnotation produit une torsion des rapports entre élèves et enseignants. Surnoter un élève, c'est lui redonner confiance mais c'est simultanément trahir sa confiance, aussi bienveillante et nécessaire soit cette trahison, c'est le maintenir dans une illusion ou plus simplement, lui accorder un supplément de soin tel qu'il ne sera pas préparé au mieux à l'entrée dans le marché du travail. Là encore, tout est une question d'objectif. Si l'objectif est de prendre soin de l'élève, de le réconcilier avec l'école, d'obtenir qu'il reste là, alors le procédé est efficace et utile. Or ce premier objectif semble une condition sine qua non de la réalisation de tout autre objectif dans le cours de la vie scolaire.

En tout état de cause, l'analyse de la question de notation et de son éventuelle déviance fait émerger le processus de l'évaluation comme un processus clé du macro-processus éducatif. Lors d'une séance de coaching pratiquée dans le cadre de nos activités professionnelles, un élève nous faisait part de sa vision de la notation comme une sanction et non pas comme une évaluation de ses compétences ou connaissances par rapport à un cahier des charges plus ou moins connu. Se pose donc ici la question du cahier des charges de l'évaluation, de la hauteur de la barre à sauter et de sa visibilité. Imaginons une compétition de saut en hauteur dans le noir, il serait risqué d'attendre des records et de la satisfaction de la part des participants. Et surtout, que serait-il du retour à la réalité, quand les hauteurs seraient visibles et que la compétition serait ouverte ? Comment intégrer la nécessaire reconstruction d'individus marqués par une évaluation qui s'est transformée en jugement d'exclusion à leurs yeux dans un processus où l'évaluation est nécessaire pour qualifier, rendre compte à la société de compétences reconnues dans le cadre de l'école ?

2.3.1.3 Concours ou examen : la question des 100%

Le thème de l'évaluation sanctionnant la fin des études et l'acquisition des compétences fait l'objet d'un glissement inattendu, illustré par les *verbatim* ci-dessous. La responsabilité de l'échec n'incombe pas tant à l'élève qu'à l'équipe enseignante. 100% de réussite, c'est un objectif que l'on doit construire sans pour autant passer par la facilité, i.e. l'exclusion des éléments les moins performants. L'inspecteur et le proviseur sont d'accord sur ce point. Il faut donc amener tous les élèves entrants à la sortie, c'est à dire au diplôme. Mais on oppose cette dynamique à celle du cours. Il ne s'agit pas d'une sélection mais d'une élévation collective. La logique d'exclusion ne doit être utilisée que pour se séparer d'un élève qui ne respecte pas les règles de vie de l'établissement. On pourrait imaginer que le diplôme ne soit plus une qualification en tant que telle mais simplement le niveau commun atteint par les élèves d'une classe au bout de trois ans d'étude. Le diplôme relèverait alors de la performance de l'équipe pédagogique qui a convaincu l'élève de rester là le temps suffisant pour obtenir le diplôme.

I: Les recteurs ont la charge de passer tous les établissements à la moulinette pour construire les contrats d'objectifs. Alors c'est merveilleux, moi ces choses là, je ne peux qu'y souscrire, j'y souscris, ces choses là, en plus je les enseigne à l'université, sauf que c'est dramatique parce qu'au final on s'aperçoit que pour rédiger ces contrats d'objectifs, quels

sont les outils qu'on utilise pour réussir à voir les dysfonctionnements, c'est le nombre d'élèves qui quittent avant que ce soit l'heure, qui sortent pendant le cursus, les résultats aux examens et puis éventuellement la ponctualité et l'assiduité. Alors c'est dramatique, parce que demain, moi, vous me mettez demain proviseur, je vous garanti que j'aurai la meilleure note de France parce que je sais faire, je sais faire pour que tout mes élèves réussisse à avoir le diplôme sans problème, si c'est ça qu'on veut, parce que je les sélectionne à l'entrée, je leur fais passer des examens blancs tout au long du cursus et puis j'évacue tout le long du cursus tous les élèves qui sont pas au niveau, à la sortie j'aurai 100% d'élèves.

I : Deuxième profil de profs, alors bon, je trivialisé, on est bien d'accord, ce n'est pas aussi clair et net que ça, mais bon, vous comprendrez, deuxième type de prof, c'est les profs qui vous disent, ouais, vous me dites des choses mais attendez, j'ai 80% de réussite au bac professionnel alors j'estime quand même que je fais pas mal mon boulot (il rit).

PR3 : Si on n'a pas 100%, c'est de la non qualité, il y a x % de défaut. Et c'est pas normal, c'est pas normal au sens statistique du terme. Un bon, un système qui fonctionne devrait, s'il ne sort pas 100%, c'est qu'il y a quelque chose qui fonctionne mal. Donc je m'oppose de manière viscérale et très claire à tout discours pédagogique ou autre, institutionnel, qui dirait : « Il est normal qu'il y ait 30% d'élèves qui échoue au BAC. Il est normal que la moyenne des élèves soit à 10. Il est normal que... » non, c'est pas normal du tout. C'est pas normal du tout. Un système qui fonctionne devrait fabriquer 100% de réussite. Parce que c'est un examen et que si le système fonctionne, les élèves qui rentrent ont les prérequis parce que le système antérieur a fonctionné correctement, les moyens sont suffisant, la pédagogie est adaptée, les profs font leur boulot correctement, les familles font leur boulot correctement, si le système global, la société fait son boulot correctement, le système devrait sortir 100% de réussite. Il ne le sort pas donc il doit y avoir des dysfonctionnements à droite à gauche. Et les nôtres, évidemment. Mais ce sont des dysfonctionnements, ce n'est pas une loi de la nature, ça c, ce n'est pas une loi de la nature, ça c'est évident, encore que certains le pensent, et deux, ça n'est pas même normal, c'est-à-dire qu'on doit pas caler un système en disant « moi si le taux de réussite est de tant, je suis content ». Non. Moi, le taux qui me satisfait, c'est 100%. En dessous, je suis pas content.

Qui est responsable de la qualité du produit fini de ce processus ? Quel est le produit du processus éducatif ? Plusieurs schémas coexistent et s'appuient sur des paradigmes inspirés de Rousseau ou de Durkheim, protéger ou socialiser, insérer. (BERGER 2009). Il est normal d'envisager l'objectif du zéro défaut, mais cela pose la question de la compétence effective des acteurs, de toutes les parties prenantes, et il en est une qui est sous-estimée au vu des entretiens et notre expérience d'enseignant : *celle de l'élève en tant qu'opérateur de l'assimilation des connaissances* (au sens large, expériences vécues comprise) qui lui sont offertes. Cela fait apparaître un processus à part entière, celui de l'assimilation et de la consolidation des connaissances. Ce processus nous semble être quotidien, pas forcément dans l'établissement, le soir en faisant ses devoirs, ou tout simplement en organisant ce que l'on a reçu la journée selon une méthode plus ou moins consciente et plus ou moins structurée et efficace.

Il est à noter aussi que la question de la notation oblige à réfléchir à l'objet de la notation, dans une logique d'examen, ou dans une logique de concours. La première qualifie là où la deuxième sélectionne. On retrouve la sélection comme processus à part entière de nombreux processus éducatifs comme les écoles d'ingénieurs, la faculté de médecine ou bon nombre d'écoles spécialisées. Cette logique est totalement différente pour l'accès à l'université qui doit rester ouvert à tous ceux qui ont réussi à atteindre les standards fixés par les critères d'obtention du baccalauréat. L'insertion professionnelle est-elle un concours ? Quel est l'effet de la concurrence censée être atténuée par la lisibilité de la qualification, mais que l'absence de plein emploi modifie pour forcer l'employeur à choisir parmi plusieurs impétrants. Voici donc le processus d'insertion, plus ou moins accompagné par l'établissement formateur. Cette insertion peut se faire aussi bien dans le monde du travail que dans un établissement prenant la suite du processus éducatif global. Il est à noter par exemple que pour les IUT Carrières Sociales que nous suivons de près dans le cadre d'autres travaux, plus de 40% des élèves en moyenne poursuivent des études, alors que ce diplôme était initialement à vocation essentiellement, voire exclusivement qualifiant et professionnalisant. Ce changement de devenir des élèves à l'issue du processus a aujourd'hui un impact sur le contenu des programmes et sur la relation mise en place entre l'établissement et l'élève.

2.3.1.4 Éduquer, jusqu'où ?

On est très étonné par l'ensemble des éléments pris en charge et mis en partage par les membres de la communauté éducative. Les lycées professionnels étudiés sont des établissements laïcs et les élèves qui y sont présents y sont libres de leurs opinions (politique, religieuse) et de leur goût dans la mesure où ils ne manquent de respect à personne. Cependant, proviseurs et CPE nous parlent de la prise en charge des émois amoureux des jeunes lycéens. La formation de l'individu doit passer par la rencontre du « sexe opposé » et cette rencontre doit se faire de manière privilégiée ailleurs que dans les discothèques, boîte de nuit et autres lieux de rencontre. Tout se passe comme si le lycée professionnel devait prendre en charge un domaine immense de la vie des jeunes, ne traçant pas de barrière entre la vie privée et la vie publique. Au-delà des deux *verbatim* ci-dessous, les lycées professionnels se voient attribuer, au cours des entretiens, la fonction de régulateurs des rapports amoureux hommes-femmes, le lycée doit former l'élève, le motiver, l'éduquer, l'instruire, réguler ses relations avec ses parents, lui transmettre des valeurs permettant un vivre ensemble confortable pour tous. Il y a là un ensemble d'aspects que l'on peut rapporter de manière diffuse à la voix du client « société en général ». On peut se demander comme le fait l'inspecteur dans le dernier verbatim si ces efforts de socialisation sont arrimés à des objectifs pédagogiques. Là encore, toute évaluation de l'action doit passer par une identification des objectifs et des conditions de possibilité du bon déroulement d'une bonne scolarité. Peut-on garder des enfants en classes et enseigner sans en passer par cette prise en charge ou du moins cette prise en compte de la vie affective de l'élève ? Peut-on motiver les élèves avec des objectifs scolaires et les astreindre à une discipline scolaire sans investir la sphère de l'intimité, de l'affectif... La question qui se pose ici est le contenu de sens que l'on place sous le verbe « éduquer ».

PRI : Bah oui, parce qu'entre 15 et 25 ans, les filles n'aiment pas les hommes aux mains sales, elles cherchent plutôt des p'tits minets, après, après une jeune femme, elle préférera souvent un homme stable, qui a un travail, avec qui elle pourra faire des enfants, et poursuivre. Mais au départ, tout de même, celui qui fait un peu de commerce ou vente d'action marchande a plus de chances que le chaudronnier.

CPE⁶⁰ : Bah si là, avec les élèves qui arrivent, qui sont un peu mécontents d'être là, qui sont pas contents, donc on a ces élèves qui le montrent d'une façon, de différente façon... Par l'indiscipline et par l'absentéisme, tout ces élèves qu'y ont pas choisi d'être là et qui décrochent, dont y faut s'occuper, parce que, qu'il faut réorienter, qu'il faut essayer de raccrocher, c'est compliqué ça, après, c'est très compliqué en LP, déjà d'avoir à persuader les élèves quand ils sont dans une formation qui leur plaît pas et qu'effectivement, ils sont, même si y a des débouchés, il faut leur dire « mais si, c'est une formation importante, une formation intéressante, une formation où il y a aura du travail. Un élève qui aime pas, bah c'est compliqué de lui dire, il faut aimer. Donc il faut lui dire « il faut une qualification et puis si t'aimes pas, il faut quand même que t'ais une qualification et pis après tu pourras changer ». Ca veut dire que pendant au moins deux ans il supporte une formation qu'il a pas choisi et qu'il aime pas. Ca c'est compliqué tout de même pour un jeune. Donc, ça, c'est une des difficultés. C'est que même si on sait que pour le jeune c'est compliqué, il faut lui dire « mais si il faut que tu y arrives ». Après, alors, ici y a beaucoup de garçons donc c'est aussi, c'est une particularité du lycée, donc c'est aussi, oh des difficultés, non, y a pas de mixité donc, c'est vrai qu'on se dit aussi que c'est des élèves qui, avant de rentrer sur le marché du travail, qui vont pas avoir de rencontre avec la gente féminine. Or, ça fait partie de la formation individuelle des élèves que de rencontrer euh bah avoir des échanges et des rencontres avec le sexe opposé pour pouvoir se former...

I : Bah, y a des choses dans les livres, le seul problème aujourd'hui et ça c'est un aspect fort de la dérive du système, c'est qu'on a évacué, c'est très récent, j'dirais que ça date de 3 à 5 ans, on a évacué toute la dimension pédagogique du métier d'enseignant. Tout en disant qu'on va mettre en avant la dimension pédagogique, jamais elle n'a été autant évacuée de la classe. Il n'y a pas de secret, enfin pour moi et vous aurez du mal à me convaincre du contraire.

Cette difficulté est aussi signalée dans la littérature anglo-saxonne, Ben-Peretz conclut ses travaux par « *One of the most important findings of the study for teacher education is that teaching context has such a significant impact on teachers' images of their professional selves, overriding even background characteristics such as a teacher's educational level, gender, or seniority. When teachers of low-achieving students see their practice in terms of*

⁶⁰ CPE désigne ici un Conseiller Principal d'Education interrogé dans le cadre de ces travaux.

caring, do they absolve themselves from their duties to contribute to the knowledge growth of students? Does this represent a rational response from the point of view of teachers in the face of what they perceive as lack of ability and motivation of their students? Perhaps teachers with the care-taking view are aware of the fact that they serve more as baby-sitters than as teachers and see themselves as solving social problems, acknowledging the importance of the role that has been imposed on them by circumstances. Clearly, however, this is a dysfunctional self-image for teachers, leading to a neglect of students' needs. » (BEN-PERETZ 2001)

« Une analyse sociologique de leurs pratiques pédagogiques [des enseignants de LP] révèle que l'évolution du mode de recrutement des professeurs de lycée professionnel et la scolarisation progressive des savoirs enseignés n'ont pas conduit à la disparition de stratégies voulant d'abord réconcilier les élèves avec l'institution scolaire avant d'entreprendre tout enseignement proprement dit. » (JELLAB 2005b)

Quelle est donc la limite d'influence du processus éducatif ? Nous faisons ici l'hypothèse que l'étude spécifique de lycées professionnels et de classes à faible niveau d'attraction (métallerie, maintenance industrielle, gros œuvre en bâtiment...) fait apparaître des traits propres à cette population qui n'a été retenue à aucun étage de la colonne de distillation que constitue le dispositif d'orientation post-troisième. (GALLAND 2009) Les élèves qui sont là sont hétérogènes, tant au niveau de leurs capacités que de leurs motivations. Face à cette population qui finalement n'a pas été retenue... par les étages de filtration supérieurs, le processus éducatif est désarmé. Son attraction est trop faible, un peu comme un aimant qui attirerait les métaux et permettrait en maintenant à proximité de développer un traitement spécifique, mais qui n'aurait absolument pas le même pouvoir d'attraction sur des métaux non-ferreux, aux caractéristiques différentes. Une proviseure d'un lycée fréquenté par 99% de garçons, dans un échange périphérique à cette étude nous déclarait : *« pour lutter contre le décrochage, il faudrait des filles... là ils viendraient »*. Au-delà d'une interprétation uniquement basée sur les émois adolescents se pose la question de l'attractivité et nous amène à penser un modèle gravitationnel du processus éducatif.

L'équation de calcul de la force de gravitation mise en œuvre entre deux corps multiplie au numérateur la masse des deux corps en question (la terre et une bille par exemple), et met au numérateur le carré de la distance entre les deux corps. Pour augmenter cette force, il est donc

possible d'augmenter la masse du corps 'attirant' ou diminuer la masse du corps 'attiré', ou réduire leur distance. Cette analyse newtonienne nous montre bien quelles sont les voies possibles et les établissements sont souvent prêts à augmenter leur masse à la marge, en facilitant la vie sociale, ou en diminuant la distance, en créant du lien autour d'activités périscolaires ou sportives. Cette question de l'attraction et donc de l'attractivité est bien au cœur de notre problématique mais ne saurait être analysée sans prendre en compte la spécificité du public concerné. Elle ne semble se poser qu'à la marge du système éducatif, pour les élèves potentiellement décrocheurs et/ou dans des filières qu'ils n'ont pas choisies, mêmes s'ils ont exprimés des vœux souvent sous contrainte (parentale, urgence, transports...).

2.3.1.5 Ambiguïtés de la mission des LP.

Ces questions débouchent naturellement sur deux ambiguïtés de la mission des lycées professionnels. La première est la suivante : les lycées professionnels sont-ils réellement là pour former aux métiers annoncés. La seconde est une conséquence immédiate de la première et est relevée par le second proviseur : la formation professionnelle, en devenant une mission de service public, ne s'est-elle pas trop éloignée de l'entreprise. Pour le dire autrement, la formation publique professionnelle ne sera jamais totalement au service du bien public ni totalement au service des intérêts des entreprises privées. En formant à un poste, elle effectue un travail de formation que l'entreprise n'a plus à faire, tout en privant l'élève de la mobilité que lui offrirait une formation généraliste ; mais elle ne parviendra jamais à former au poste aussi précisément que pouvait le faire l'entreprise, notamment parce que le contexte scolaire mobilise d'autres voix du client que celle de l'employeur. Toutes les parties prenantes auront donc toujours des raisons de se plaindre.

« I : Oui. Alors qu'en fait on s'aperçoit selon les spécialités professionnelles que, euh, on parle d'un jeune sur cinq dans les métiers de la métallurgie qui exercera une fois dans sa vie un métier de la métallurgie, et dans certains métiers comme les métiers de l'art où là c'est 8 fois sur 10 ou la personne exercera dans son métier, donc on sait par avance qu'il y a une perte du rendement énorme en ce qui concerne la culture professionnelle qu'on dispense, donc il faut mieux se caler sur les objectifs qui permettent à des jeunes de s'en sortir et de se réconcilier avec l'école pour aller le plus loin possible. Voilà pourquoi je vois les deux

aspects de l'enseignement professionnel, d'une part obtenir une qualification, ça c'est l'aspect purement institutionnel, le second aspect, l'aspect purement humain, c'est de réduire la fracture culturelle, et de les réconcilier avec l'école et avec les apprentissages, et de leur donner le gout d'apprendre ».

PR2 : Non mais, l'enseignement professionnel n'a pas trouvé sa place. Non, il a pas trouvé sa place. Et on cherche encore. Notre place, est-ce qu'on doit faire des citoyens polyvalents ayant une compétence professionnelle, ou est-ce qu'on doit faire des gens spécialisés dans un métier, et euh en fait on oscille entre les deux sans réellement proposer quelque chose de bien clair. Les, les, il fut un temps où c'était les entreprises, les grandes entreprises qui formaient les ouvriers dans leurs usines, l'école Michelin, l'Edf, voilà. En nous donnant l'enseignement professionnel à l'éducation nationale, on satisfait pas totalement les professionnels et puis on fait pas réellement de l'enseignement général, c'est-à-dire on fait des citoyens éclairés et aptes à évoluer dans l'entreprise, donc, euh, pour moi, l'enseignement professionnel pose problème dans la manière dont il évolue actuellement. Donc par exemple, je ne sais si la réforme des bacs pro 3 ans est une bonne idée, voyez. Donc on verra avec le temps, peut-être que je me trompe.

Comment peut-on créer un système efficient où l'insatisfaction est structurelle ? Comment reconstruire les bases d'un contrat social passant par l'éducation vers l'emploi quand l'emploi n'est pas garanti ?

2.4 PERCEPTION DE LA DEMARCHE ISO

PR1 : Le produit, ça peut être deux choses qui me viennent en même temps, soit les connaissances, voilà, soit l'élève et dans un premier temps, j'ai pensé l'élève et j'ai trouvé ça totalement désespérant.

PR2 : Donc il ne peut pas y avoir un rapport, enfin je crois pas que l'acte d'enseigner soit un rapport client-fournisseur, ça peut pas fonctionner comme ça.

Les réticences formulées par ces professionnels de l'enseignement sont légitimes et ont été formulées d'une manière ou d'une autre par tous les participants à l'enquête. Elles ne proviennent pas d'une mauvaise compréhension ni d'un malentendu idéologique. En réalité, cette terminologie est un détour et devient superfétatoire dès lors que l'on peut dire « connaissance », « élève », ou « élève formé » tout en informant ces termes selon leur valeur respectives dans le cadre de l'approche processus. D'une certaine manière, il va de soi qu'un élève n'est pas un client. Non seulement il n'achète rien mais encore, on ne peut ignorer la valeur plus ou moins péjorative de la qualification. Toutefois, il n'est pas moins évident que l'élève reçoit quelque chose et qu'il est reçu. Il reçoit quelque chose qui est produit et il est lui-même transformé avant d'être reçu ou pour être reçu. En ce sens, il est « client » et ceux qui le reçoivent sont des « clients » dans la typologie ISO 9000. Ici, il faut simplement user du terme en cours dans le milieu étudié ce qui est parfaitement acceptable selon l'ISO. Cependant, il faut toujours considérer avec exactitude les opérations qui se déroulent entre les instances désignées. Deux opérations nous intéressent à propos de la notion de client : recevoir et « produit ».

Recevoir : dans un lycée, on reçoit chaque jour, en ce sens que des gens et des choses entrent sur le site. Les entrants humains peuvent être distingués par leur stabilité dans l'établissement et à leur poste. Un enseignant reste souvent plus longtemps dans l'établissement et par ailleurs il demeure enseignant avant de devenir (c'est le cas dans des entretiens) proviseur. Recevoir, en ce sens, c'est prendre en charge et organiser le travail. Les proviseurs accueillent, les enseignants et CPE prennent en charge et organisent le travail, et les élèves prennent en charge et organisent le travail qui est mis à leur disposition. Dès lors, dans le lycée professionnel, tout client est un opérateur et tout opérateur est un client, ce qui, dans un

processus industriel est parfaitement commun (ainsi, un ouvrier est un opérateur mais il est client en ce sens qu'il reçoit le produit transformé avant de le transformer à nouveau). Ce cheminement n'est pas gratuit, il informe. On doit pouvoir établir ces relations de clientèle.

L'établissement reçoit l'équipe enseignante, le matériel, les élèves.

L'équipe enseignante reçoit les élèves, le matériel, les programmes.

L'élève reçoit l'enseignement et le matériel (...).

L'ensemble est encadré par des objectifs officiels (éduquer, former, instruire) et des règlements, des lois-cadres. Si l'on est fidèle à l'approche processus, on doit se donner les moyens d'agencer le processus en fonction des besoins et des réclamations de chaque client, qui vérifiera la conformité du processus à son échelle en regard de l'objectif général. Les différents clients doivent se faire l'écho à différents moments de la production. La première étape doit donc être l'identification de l'objectif réel et concret du processus, afin de fonder l'unité de la voix du client, à moins d'admettre qu'un lycée professionnel est une superposition de plusieurs processus, engageant plusieurs voix du client.

2.4.1 Multiplicité des voix clients, causes conséquences et solutions

Les entretiens faits avant la rencontre des élèves nous ont permis d'identifier au moins cinq voix du client, que l'on peut placer un peu artificiellement au sein de la « communauté éducative ». L'élève, les employeurs, les parents⁶¹, l'institution scolaire et la société. Nous avons proposé cette schématisation aux élèves. Leurs réponses montrent si besoin en était que ces différentes voix du client trouvent des satisfactions différentes. La cause de cette différenciation est relativement aisée à identifier. Les lycées professionnels instruisent en même temps qu'ils forment à un métier. La société paye et peut attendre en retour des élèves qui seront de meilleurs citoyens, tandis que la famille qui délègue une partie de l'éducation de leurs enfants attendra des enfants convenablement pris en charge qui se développent du mieux possible, quant aux élèves... Ensuite, il convient d'établir que ces différentes instances ont des intérêts, ou pour le moins des attentes différentes. La démonstration n'est pas si aisée.

La société a besoin que les jeunes n'entrent pas trop tôt sur le marché du travail, qu'ils soient instruits le mieux possible, qu'ils soient des citoyens autonomes dans leurs choix politiques, qu'ils soient polis et civils.

La famille attendra aussi cette politesse et cette civilité, elle a besoin que les élèves soient scolarisés pour qu'ils soient encadrés quand les parents travaillent, et que la formation procure des opportunités professionnelles les plus nombreuses possibles.

L'employeur a besoin d'un employé qui répond à ses besoins et qui, au maximum, lui fait économiser le temps de formation. Par ailleurs, les employeurs, considérés comme ensemble, ont intérêt à une adéquation maximale entre leurs besoins et la formation professionnelle.

L'élève au contraire a intérêt à avoir le plus grand nombre possible de cordes à son arc, il souhaite un confort affectif, qu'on le motive, qu'on l'intègre dans une communauté affective, que son diplôme lui permette de trouver un emploi ou de poursuivre des études.

⁶¹ « Quant aux attentes des familles vis-à-vis de l'institution, elles restent fortes, l'école et la « diplomation » étant devenus incontournables pour l'accès à l'emploi, quel qu'il soit. Aussi, les critiques des familles sont tant

Les enseignants chercheront quant à eux des élèves motivés, dans l'atmosphère de travail la plus favorable qu'ils puissent construire avec les moyens mis à leur disposition.

En un sens, si l'on devait réduire la vocation des lycées professionnels à la production d'une adéquation entre les besoins du marché du travail et la formation des élèves, l'école serait alors un *pôle emploi* particulièrement contraignant puisqu'il organise la formation d'individus qui ne sont pas nécessairement là par choix (au lycée et dans telle ou telle formation). Les trois termes de l'équation : éduquer, former, instruire ne s'excluent et ne n'entrent en contradiction que parce que la formation professionnelle se déroule dans un temps limité et qu'on ne peut pas tout faire dans ce temps. Qui plus est, éduquer est une condition sine qua non de la formation. Par conséquent, il nous semble intéressant de proposer la démarche suivante :

- Mettre en discussion au début de chaque année ces différents éléments afin de responsabiliser les élèves et de déculpabiliser les enseignants en montrant clairement la complexité du processus. Discussions en cours, questionnaires, entretiens et réunions peuvent être utilisés.
- A partir des « toiles d'araignées » et des modèles processus, formuler des objectifs spécifiques (les trois objectifs principaux étant établis par la loi cadre, bien qu'il soit intéressant de les discuter avec les élèves). Ces objectifs spécifiques pourront faire l'objet d'une évaluation par les parties prenantes, ce qui aura comme effet secondaire de les impliquer tout en permettant à l'équipe enseignante et encadrante d'orienter son action.
- Une telle démarche ne doit pas être chronophage. Les procédures doivent être simples et établies en amont. Elles pourraient s'inspirer de notre enquête, en utiliser les différents modèles et il nous paraît favorable d'y associer un intervenant extérieur le temps de la mise en place et de l'appropriation, notamment parce que cela représente un gain de temps.
- Au delà de l'effet de mobilisation, du jeu entre anticipation et correction, des réformes structurelles importantes deviennent possible. Ainsi, quand le suivi des élèves après leur diplôme paraît difficile, on peut envisager que cette précieuse source d'information soit plus

facile à obtenir d'élèves impliqués dans la gestion de leur établissement depuis trois ans qui connaissent et comprennent la notion de traçabilité, si ce n'est celle de réseau qu'ils connaissent déjà probablement. En ce sens, l'approche processus importée dans les établissements d'enseignement procède d'une mobilisation collective et d'une habilitation de chacun à participer consciemment et de manière ouverte à l'amélioration du processus qui vise, ne l'oublions pas, un bien commun.

I : Vous avez des questions... Là encore ; 8 jours de séminaire, ça suffirait pas. La qualité, bah d'abord, la qualité ça serait pour moi le degré de satisfaction du client. Alors je vous l'ai dit tout à l'heure, très vite, pour moi, en première instance, en tant qu'inspecteur, bon, avec tout ce que ça impose en termes de réserve fonctionnelle, la satisfaction du client : des entreprises, satisfaction des parents d'élève et des élèves. Bon la satisfaction des entreprises, elle, le niveau de qualification des élèves qu'ils vous envoient correspond au niveau de qualification que vous attendez ; est-ce que les futurs salariés sont tout à fait calés en termes de savoirs et de savoir faire sur ce que vous avez comme attente, pour moi, ça ce serait de la qualité. En ce qui concerne les élèves et leur famille, bah tout ce qui peut relever de la satisfaction de l'institution, c'est-à-dire, bon, est-ce qu'on a amené votre fille ou votre fils à atteindre le diplôme qu'il souhaitait, est-ce qu'il est orienté comme le souhaitait, est-ce qu'il a été accueilli comme il le souhaitait. Voilà, pour moi, c'est ça la qualité d'un point de vue institutionnel.

I : Il peut y avoir plusieurs finalités. Je peux très bien écrire ici répondre à la demande industrielle et artisanale.

RMA : D'accord.

I : Je peux répondre : répondre à la demande sociale, je peux répondre réduire la fracture culturelle, je peux répondre faire réussir, satisfaire le client...

RMA : Dans ces différentes réponses, le client change d'identité. Il y a donc différents clients ?

I : Oui et puis c'est une question de point de vue.

RMA : Ca tombe bien, c'est la deuxième question, selon, vous, quel est le client de ce processus ?

I (il rit) : Quel est le client de ce processus ? Encore une fois, il faudrait que je le renseigne.

encore au manque d'intérêt pour les jeunes en tant que personnes. » (BLAYA 2010)

RMA : Prenez un stylo, allez-y.

I : J'ai du mal. Moi, les enseignants... Je vois pas apparaître ni les décideurs, ni les données de contrôle.

PR2 : Voilà, et vous ne pouvez pas leur expliquer les milliers d'heures que vous avez passé pour essayer de mettre ensemble toutes ces contraintes. Donc là-dessus, effectivement, c'est très délicat, mais c'est l'exercice, mnmnmn, l'emploi du temps, qui conditionne l'ambiance dans l'établissement, c'est-à-dire, si vous ratez votre emploi du temps, euh, dans l'organisation, et que donc se créé, au milieu des enseignants, une mauvaise ambiance, parce que y a de l'insatisfaction, y a l'idée que vous êtes mauvais, que l'emploi du temps qui a été fait, il est pas bon, c'est votre année qui est foutue.

PR3 : En un, l'élève, c'est clair. Clair de chez clair. En deux, la société dans son ensemble. Eduquer et instruire, y'a éduquer et instruire. Donc ça veut dire qu'y a deux aspects absolument aussi important l'un que l'autre, éduquer, former un citoyen et instruire –dans l'enseignement professionnel, ça veut dire apporter des compétences validées par un diplôme professionnel qui permet de trouver un travail, et permettant de poursuivre des études-. Donc la hiérarchie, le premier, c'est l'élève, de toute façon. Et après dans la société, et bien il y a aussi bien la société au sens tissus industriel qui a besoin de jeunes diplômés professionnellement que la société générale au sens de l'intégration civique du jeune dans la société. C'est-à-dire en clair, j'accorde autant d'importance à former un couvreur qui sache couvrir un toit qu'un jeune qui préfère gagner sa vie en étant couvreur plutôt qu'en dealant du shit. J'accorde autant d'importance à l'un qu'à l'autre. Donc hiérarchiser le client, c'est donc d'abord l'élève, et ensuite la société. Il y a des clients que je mettrai en queue de position. Les autres. Les familles sont moins importantes, à mes yeux.

2.4.2 Impact sur la notion de qualité.

L'impact de la différenciation de la voix du client sur la conception du processus se traduit essentiellement par une gestion au coup par coup comme en témoigne le verbatim ci-dessous. Le coup par coup peut relever d'une compétence spécifique dès lors qu'il existe d'autres procédures stables et qui engagent toutes les parties prenantes.

RMA : Qu'est-ce qui est mis en place pour l'amélioration continue ?

PR2 : Toute une série de choses mais qui sont pas formalisées et qui sont pas reproductibles. Chaque établissement met en place pour une année N un processus qui va pas obligatoirement reproduit l'année suivante et qui va pas être formalisé, ça c'est un des problème qu'on a, la formalisation et la notion de procédure, on n'est pas assez, alors, ça peut être sclérosant les procédures, dans le domaine de la formation, il faut être assez ouvert. Moi, je suis très attaché à la notion de procédure.

RMA : La procédure, ce n'est pas nécessairement une suite de réponses mais cela peut être une façon de poser les questions.

PR 2 : Mais qu'est ce qu'on fait quand on est confronté à ça et ça, on répond souvent au coup par coup à une situation donnée, parce qu'il n'y a pas non plus, on n'arrive pas à dégager des constantes, et on l'impression que chaque situation est une situation originale or si on faisait une analyse plus poussée, on se rendrait compte qu'il y a une typologie, on pourrait mettre en place une procédure.

Une dernière remarque s'impose sur la notion de qualité. Elle fait elle aussi l'objet d'un certain nombre de rejets, notamment lorsqu'il faut aborder la question du défaut (c'est à dire du manque de qualité) ou du sort réservé à celui qui manque de qualité ou qui menace la qualité de la production : " *PR1 : Un rebut appliqué sur de l'humain, ça me paraît terrible comme phrase.*" Certes, nous n'en disconvenons point. Il y a cependant là quelque chose comme une pudeur déplacée en ce sens que l'élève est effectivement éjecté du système scolaire et qu'il n'est pas rare, c'est même le cas dans les entretiens, d'entendre que les lycées professionnels reçoivent les rebuts du système général. Il va de soi qu'aucun élève de lycée professionnel ne doit être considéré comme un rebut ; il va aussi de soi que l'on peut l'exclure, le sortir brutalement du processus. On notera au passage que nous avons laissé la liberté dans les

entretiens pour définir le rebut comme autre chose, par exemple comme une connaissance qui, devenue obsolète, devrait être exclue de la formation. Cette notion de rebut assimilée aux élèves montre en tous les cas que les élèves qui sont diplômés ont passé un double test de qualité, le premier régulier, le second permanent : test de l'acquisition de connaissance ; test d'aptitude morale, civile et comportementale.

2.4.3 Le problème de la valeur et celui de la valeur ajoutée.

Il y a beaucoup à dire sur la qualité de l'évaluation de la valeur ajoutée produite dans les lycées professionnels. Les indicateurs utilisés par l'éducation nationale pour mesurer la valeur ajoutée sont difficilement utilisables. Ils sont fondés sur la mesure du taux de réussite au baccalauréat, du taux d'accès au baccalauréat, et de la proportion de bachelier parmi les sortants. La valeur ajoutée est calculée en faisant la différence entre les résultats prévisibles et les résultats obtenus. Un excellent établissement formant et accueillant depuis longtemps d'excellents élèves ne produira donc aucune valeur ajoutée. Ce mode de calcul nous paraît souffrir de deux défauts. Une faiblesse logique : il ne mesure pas la valeur produite mais l'écart entre un probable et un réel ; une faiblesse structurelle : il ne mesure pas une part considérable de la valeur ajoutée. En ce sens –et le site de l'éducation nationale est explicite à ce sujet, la mesure de la valeur ajoutée dépend plus de ce qu'est le lycée que de ce qu'il fait « Le taux de succès d'un lycée dépend fortement des caractéristiques de ses élèves, indépendamment de la qualité de l'enseignement qui y est dispensé. ». C'est un indicateur qui se veut le plus précis possible, il prend en compte l'histoire du lycée, l'origine socio-démographique des élèves mais il laisse la place à une certaine forme de confusion que l'on retrouve dans les verbatim qui suivent les encadrés. Cette confusion nous paraît une gêne pour identifier la valeur réellement produite et par conséquent valoriser le travail réellement fait. C'est une source de motivation délaissée, une forme de reconnaissance du travail accompli laissée de côté.

Les trois indicateurs (education.gouv.fr – mars 2012)

Trois indicateurs sont publiés pour juger des résultats d'un lycée. Ils sont établis à partir des résultats des élèves à la session précédente du baccalauréat et des données liées au déroulement de leur scolarité :

- le taux de **réussite au baccalauréat**,
- le taux d'**accès de seconde et de première au baccalauréat**. Ce taux ne tient pas compte du nombre d'années nécessaire,
- la **proportion de bacheliers parmi les sortants**.

Ces indicateurs donnent des points de vue complémentaires sur les résultats des lycées. Ils proposent une appréciation relative de la valeur ajoutée de ces établissements, en tenant compte de leur offre de formation et des caractéristiques de leurs élèves en termes d'âge, d'origine sociale et de sexe.

Apprécier les apports et la valeur ajoutée d'un lycée

Il faut s'efforcer d'éliminer l'incidence des facteurs de réussite scolaire extérieurs au lycée pour essayer de conserver ce qui est dû à son action propre. La question est de **savoir ce qu'un lycée a « ajouté » au niveau initial de ses élèves**. Si un lycée présente une valeur élevée pour un indicateur, ce peut être dû au fait :

- qu'il a reçu de bons élèves, dotés de bonnes méthodes de travail, qui ont pu obtenir le baccalauréat sans effort particulier de sa part,
- ou qu'il a su développer chez des élèves, peut-être moins bien dotés au départ, les connaissances et les capacités qui ont permis leur succès.

L'âge et l'origine sociale des élèves ont été retenus car leur croisement donne une bonne approximation des chances d'accès et de réussite au baccalauréat d'un élève. Plus un élève est jeune et favorisé de par son origine sociale, plus ses chances sont grandes, au sens statistique, de réussir au baccalauréat.

Le taux de succès d'un lycée dépend fortement des caractéristiques de ses élèves, indépendamment de la qualité de l'enseignement qui y est dispensé.

Tableau 32 : indicateurs officiels pour juger de la réussite d'un lycée

PR2 : Sur le malentendu entre les élèves et les LP, c'est évident. Il faut que nos établissements se posent la question : pourquoi parle-t-on de valorisation de l'enseignement professionnel depuis tant d'année. L'enseignement professionnel depuis que je suis dans l'éducation nationale, moi, j'y suis rentré en 83, on ne parle que de valorisation de l'enseignement pro, et c'est la méthode Coué, on n'y arrive pas, parce que quelque part, c'est une voie de relégation. Et il est euh dans l'esprit des de nos dirigeants, y parlent de valorisation pour se déculpabiliser de ce qu'ils font, voyez, c'est, on est dans le paradoxe, quoi, on parle de valorisation de l'enseignement professionnel et vous avez des personnes au ministère qui ignorent totalement ce que c'est que l'enseignement professionnel, que le quotidien. On affiche des choses mais on ne regarde pas ce qui se passe dans la réalité. On a un fonctionnement, pour être lapidaire, qui est un fonctionnement parfois un peu soviétique, on affiche un plan, on affiche un truc et on regarde pas forcément ce qui se passe derrière. On met parfois en exergue quelques résultats de type Stakhanov.

RMA : Est-ce que, pour avoir une vraie connaissance de la réalité, ils pourraient contrôler ?

PR2 : C'est parce qu'on n'a pas une bonne culture de l'évaluation dans notre système. On n'a pas une bonne culture de l'évaluation, on sait pas mesurer objectivement les choses. C'est, alors, est-ce qui a dans l'évaluation une objectivité possible, est-ce que, parce que les chiffres, les statistiques, on en produit beaucoup, on en produit énormément dans l'EN. Est-ce que les chiffres ou les statistiques sont pas tordues parfois, dans l'objectif qu'on s'était fixé au départ, et on tord les chiffres pour atteindre la réalité. L'exemple c'est les 80% d'une classe d'âge au bac etc...Voilà, le niveau monte, oui, oui, bien sûr le niveau monte, sur certains points, nos jeunes savent mieux se servir d'internet que les élèves dans les années 60. Mais dans les années 60, il n'y avait pas Internet.

PR2 : Bon on parle de revalorisation de l'enseignement professionnel et tout ça. Ce sont des grands mots de ministres, et puis, les gens dans la réalité, ils se rendent bien compte qu'il y a un décalage, le corps social, il est pas aveugle, il se rend bien compte qu'on affiche quelque chose et que la réalité, c'est pas ça, la réalité c'est que souvent, quand vous regardez les LP, ce sont des ghettos, ce sont des endroits où on réunit des enfants en difficultés sociales, cognitives, comportementales, et ça, y a une intuition de la population que c'est pas... Et alors les élèves, eux, sont lucides. Quand ils arrivent ici, ils savent qu'ils ont été relégués.

2.4.4 Sélection des entrants.

Certains membres de la communauté éducative se plaignent du manque de sélectivité à l'entrée. Comprendre ce problème, c'est comprendre un double sentiment d'injustice que ce(tte) jeune élève exprime parfaitement peut-être un peu involontairement :

E : Ben oui. Comment ça se fait que des personnes motivées, elles n'ont pas ce qu'elles désirent alors que des personnes pas motivées, elles obtiennent des postes ?

Deux choses nous sont dites : des élèves se voient imposer un choix ; d'autres se voient refuser une voie (ce sont d'ailleurs peut-être les mêmes). Le corollaire immédiat de cet état de fait, c'est que des élèves motivés dans une classe peuvent voir leur travail ralenti par l'inertie et le manque de motivation des autres. En l'occurrence, la personne en question voulait venir dans cette formation (et pas même par défaut, en ayant une idée précise quant au reste de sa carrière dans le personnel de navigation aérienne). Elle souhaite l'avènement d'un système relativement complexe de sélection pour et par la motivation. Un élève motivé à l'entrée, soutenu par les appréciations de ses enseignants du collège accède à un autre système de sélection par la motivation et les résultats sans règles trop stricte mais comme un système de sollicitation, d'excitation, de mobilisation. Un tel modèle ressemble à s'y méprendre aux habitudes des classes préparatoires aux grandes écoles avec toutefois quelques innovations.

RMA : Et comment voudriez vous mettre en place cette sélection ?

E : Par des essais.

RMA : Des essais ?

E : Des essais en entreprises.

RMA : Donc c'est la rentrée, il y a 30 élèves qui entrent dans une classe de seconde et il faut les envoyer en entreprise ?

E : A non, pour la rentrée, je pense qu'il faut se baser sur les appréciations (Sous entendu, les stages viendront après).

RMA : Donc vous voulez faire une sélection non pas tant à l'entrée que pendant la scolarité. Comme dans les classes préparatoires où le niveau est tellement dur l'écrémage se fait aussi pendant.

E : Voilà, c'est ça (plutôt enthousiaste). Si on s'acharne, on est bien.

RMA : Ce qui est amusant dans ces structures là, c'est que les élèves qui ont de mauvais résultats s'en vont, alors qu'ils pourraient rester.

E : C'est normal, ça sert à rien qu'ils restent, ils vont pas faire que de la présence.

RMA : Donc vous voudriez un système sélectif avec une sélection à l'entrée et une sélection permanente avec une discipline plus forte.

E : Un peu plus forte, que ce soit pas l'armée mais bon.

RMA : Ah ?

E : Oui, je trouve qu'y a des profs qui se laissent faire. C'est pas bien quoi, parce qu'ils sont quand même là pour apprendre quelque chose. Ils veulent plus nous rendre service qu'autre chose, enfin c'est leur métier en même temps...

RMA : C'est un petit peu confus. Quel est le reproche précis que vous leur adressez ?

E : Au niveau de la discipline ?

RMA : Oui. (i.e. c'est vous qui le dites)

E : Et bien il y a des élèves qui les respectent pas beaucoup, alors qu'ils vont eux, justement, nous apprendre des choses. Les profs, ils sont là pour nous. Enfin ils sont là pour eux parce qu'ils gagnent de l'argent mais ils sont là pour nous.

Le verbatim est particulièrement complet. Les enseignants sont envisagés sous l'angle de leur vocation et de leur engagement. Certes, ils sont employés et à ce titre reçoivent un salaire mais d'après cet(te) élève, cet élément insuffisant. Les « profs » semblent animés par un désir, une motivation supérieure, ils sont « là pour nous » et par conséquent une forme de motivation « en retour » leur est due. « Ils veulent plus nous rendre service » mais « c'est leur métier ». Là, le propos est légèrement différent. Au nom du métier, ou de la vocation d'enseignant, les profs ne doivent pas se laisser faire ou marcher sur les pieds par des éléments pas motivés. L'élève mentionne implicitement une trop grande indulgence qui détourne la classe de ses objectifs naturels : la réussite du groupe, l'amélioration des performances individuelles, la transmission de connaissance, le développement de l'autonomie des jeunes... Or, en ce qui concerne la part dévolue aux les élèves dans cet effort collectif, cet(te) élève conçoit deux moteurs : une caractéristique intrinsèque des élèves (il y aurait des élèves motivés et des élèves pas motivés) et une caractéristique du fonctionnement de l'établissement (capacité à mobiliser et remobiliser). La dimension disciplinaire n'est pas totalement absente de son propos. Nous pouvons en tous les cas poser l'idée d'un lien immédiat entre processus de sélection des entrants et le problème de la motivation dans le cadre de l'équation suivante : moins il y a de sélection, plus on devra mobiliser les élèves

(l'inverse étant invérifiable) ou pour le dire autrement, en l'absence de sélection, l'établissement doit se rendre capable de motiver des jeunes. Il n'est pas attractif puisqu'il n'a pas attiré à lui. Il a reçu des éléments contraints qui devront être motivés. Est-ce possible ? A quel prix ? Laissons la parole aux proviseurs pour répondre à cette question.

PR1 : Bah, je vous l'ai dit tout à l'heure, les élèves qui arrivent chez moi, viennent en choix 4,5,6,7, pour toucher les allocations familiales, il faut que les enfants soient scolarisés. On est à [Nom du LP en question]».

RMA : Quels rapports vous entretenez avec vos fournisseurs, collègues ?

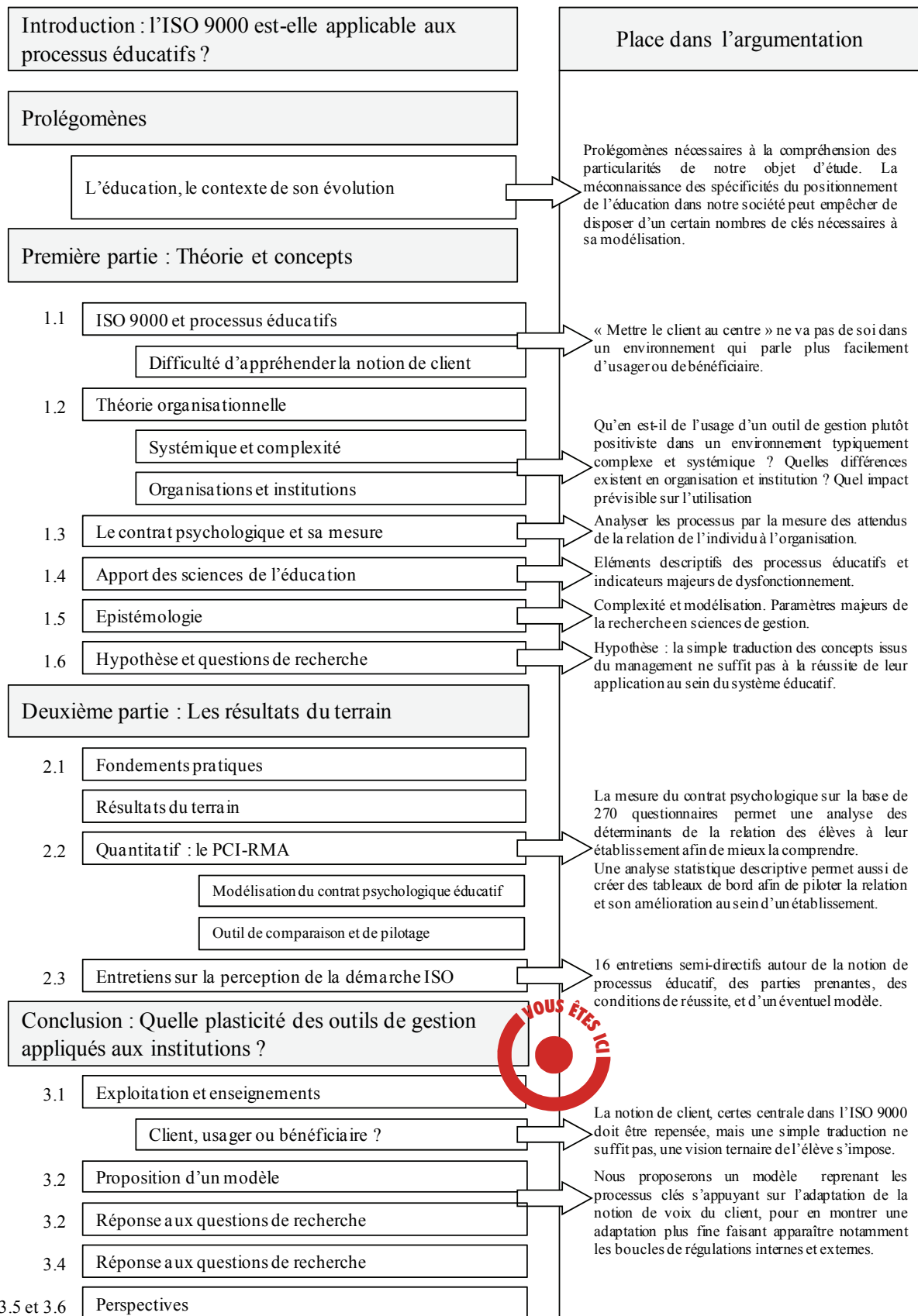
PR2 : On entretient un rapport qui est de dire qu'est ce que c'est que ces élèves qu'on nous envoie qui savent pas lire, enfin, on râle, on reproche aux collègues, auprès de l'institution, on fait remonter ça auprès des inspecteurs, de la hiérarchie en disant ya un problème. On fait remonter ça à nos collègues principaux de collègues en leur disant veillez à nous envoyer des élèves qui soient adaptés à ce qu'on va leur proposer dans cette formation. Donc par exemple quand on est, pour caricaturer, on est, on a un élève qui veut aller en enseignement professionnel en électricité, veillez à ce qu'il connaisse la règle de trois parce qu'on beaucoup utiliser la règle de trois. Mais c'est des vœux pieux, c'est des incantations. La réalité, c'est que vous avez des élèves, vous avez des produits qui ne rentrent pas dans la norme et dans le cadre pour aller en 2^{nde} générale, on les oriente vers où, vers l'enseignement professionnel, parce qu'il faut que le produit suive le processus et le cheminement, il est sur un tapis roulant, et puis on éjecte tous ceux qui ont pas la bonne forme pour la seconde générale et puis ben y finissent en enseignement professionnel.

PR3 : Bah les élèves, on peut jouer sur ce qui rentre, pas individuellement mais collectivement, en travaillant mieux sur l'orientation en amont. C'est-à-dire en prenant son bâton de pèlerin et en allant travailler dans les collèges, pour essayer de donner au LP une autre image que celle qu'il peut avoir, dévalorisée, pour que des gamins soit heureux d'arriver là. Un gamin qui est heureux d'arriver là, on a déjà fait la moitié du travail de réussite. Un gamin qui arrive en étant humilié du travail, il a un handicap qu'on devra remonter, un gamin qui arrive ici en disant c'est ce que j'avais envie de faire, c'est ce que j'avais demandé, je suis content d'être là...

Dans le processus éducatif du secondaire en France, celui qui se retrouve en charge de ces doléances, celui qui fait office de boucle de régulation, de courroie de transmission et qui doit surtout examiner la différence entre objectifs et résultats, oppose quelque chose comme une fin de non-recevoir à cet état des lieux.

I : Moi, ce que je dis, c'est que de toute façon, dans les disciplines professionnelles dont j'ai la responsabilité, (j'ai tout le secteur de la chimie, j'ai tout le secteur du bâtiment), je dis moi j'men fous, tous les élèves qui veulent venir, j'les prends. J'vais pas faire de la sélection et j'y arriverai. Mais c'est un discours complètement atypique.

C'est un homme expérimenté. Il a enseigné et enseigne toujours. Il ne peut pas ignorer que lorsqu'il affirme en substance qu'il faut jeter les enfants à l'eau pour qu'ils apprennent à nager, il fait plutôt de la provocation qu'autre chose. Un enfant qui ne sait pas nager et que l'on jette dans un grand bain, se noie. Il tient une position qu'il faut comprendre dans sa complexité. Selon lui, le système déjà existant de sélection est superfétatoire et contraignant. Il mentionne la volonté et non la motivation mais aussi et surtout la pertinence du projet. Il faut selon lui, projeter les élèves vers l'avenir, les engager dans un projet. Ce faisant, il assume parfaitement que c'est à l'établissement et à l'équipe pédagogique de motiver l'élève. Toujours est-il que le problème de la sélection, s'il est aisément modélisable, donne deux paradigmes opposés que l'on peut schématiser ainsi. Ce problème de la sélection peut-être appliqué aux autres « entrants » que sont les enseignants.



3 CONCLUSION

3.1 ENSEIGNEMENTS EN VUE DE L'APPLICABILITE

3.1.1 La multiplicité des voix du client

PR2 : Là il y a un problème, c'est presque philosophique, parce que si on le considère comme un client, l'élève va devoir évaluer le maître.

La notion de voix du client est au centre de l'ISO 9000. L'ensemble des entretiens que nous avons menés nous montre combien ce terme pose problème dans un environnement public. Il semblerait que ce ne soit pas négociable. Lors d'une rencontre informelle avec le directeur de la qualité d'un établissement public de formation d'ingénieurs de renom en Suisse, ce dernier nous a confirmé que l'idée de client était le frein majeur à l'implantation de procédures d'amélioration continue dans son établissement. Pour lui, il vaut mieux utiliser la notion de partie prenante, telle qu'elle est par exemple proposée dans la norme ISO 26000 consacrée à la responsabilité sociétale. (ISO 2010)

2.20 partie prenante

individu ou groupe ayant un intérêt dans les décisions ou activités d'une organisation (2.12)

L'ISO 26000 introduit une différence entre consommateur et client :

2.2 consommateur

particulier achetant ou utilisant des biens, des produits ou services à des fins privées

2.3 client

organisation ou particulier achetant des biens, produits ou services à des fins commerciales, privées ou publiques

Pour rappel, l'ISO 9000 définit le client comme suit :

3.3.5 client

organisme (3.3.1) ou personne qui reçoit un **produit** (3.4.2)

La notion de voix des clients, multiples, nous renvoie donc à la nécessité d'une prise en compte de l'ensemble des parties prenantes, de l'ensemble des individus ou groupes ayant un intérêt dans les décisions ou les activités d'une organisation. Toutefois cette définition n'est que partielle car elle ne rend pas compte d'une éventuelle hiérarchisation des parties prenantes, certaines étant consommatrices, ou d'autres avec un statut de type salarié.

Le salarié n'est pas client, mais il reçoit de l'organisation une rétribution du produit de son travail. On pourrait donc le considérer comme client au sens de l'ISO 9000, recevant le produit d'un processus.

Utiliser la notion de partie prenante pour analyser le processus éducatif, c'est pouvoir identifier les parties prenantes qui sont censées être destinataires de l'objet du processus global, ou vocation de l'organisation. Il y a donc des parties prenantes contributrices par un apport de force de travail ou de ressources immatérielles, et d'autres parties prenantes qui tirent bénéfice. Distinguons donc les parties prenantes qui sont objet de la vocation et les parties prenantes sujettes de sa mise en œuvre. Il est clair que des individus ou des organismes pourront être aussi bien destinataires que contributeurs. L'« écoute de la voix des clients » nous encourage donc à dissocier exigences des bénéficiaires et prise en compte des souhaits des opérateurs. La dissociation de l'élève client du processus éducatif et de l'élève opérateur de son processus de changement permet de distinguer les processus clés faisant appel ou servant l'un ou l'autre. Toutefois, l'idée d'élève client au sens de l'ISO ne semble pas suffisamment consensuelle⁶² pour pouvoir s'appliquer à des processus éducatifs notamment publics. On pourrait alors proposer l'utilisation de la notion « élève bénéficiaire » en lieu et place de l'élève client.

⁶² PR2 : *Je ne crois pas que l'acte d'enseigner soit un rapport client-fournisseur, ça peut pas fonctionner comme ça.*

Si l'on garde l'idée de partie prenante au sens de l'ISO 26000, il est alors possible de considérer l'enseignant comme client du processus d'administration des études au sens de l'ISO 9000, il reçoit de l'institution son emploi du temps. Sur la question spécifique de l'emploi du temps, il est à noter que l'élève est aussi client. Il associe l'emploi du temps avec la notion d'arbitraire. L'emploi du temps fait émerger la notion de client fort et de client faible. Le client faible reçoit un produit qui n'est pas lié à ses exigences. Le client fort reçoit un produit construit en fonction de ses exigences.

LG : L'emploi du temps, c'est extrêmement important pour faire fonctionner l'équipe, si l'emploi du temps, il n'est pas bon en début d'année, on sait que ça va déraiper toute l'année. D'abord parce que les enseignants ne seront pas contents, ça sera pas bon pour les élèves, enfin plein de choses comme ça, donc c'est capital. Les orientations qu'on va donner à notre emploi du temps, elles sont extrêmement importantes.

3.1.2 Définitions de la qualité.

I : Sauf que vous êtes dans l'humain, vous n'arriverez pas à définir la qualité de manière aussi stricte qu'on arrive à le faire pour un produit.

RMA : [...]Mais la qualité c'est quoi ?

E1 : Je pense que c'est déjà l'envie d'aller en cours.

Qu'en est-il de la non-qualité ?

PRI : le pire échec, c'est quand même ça, celui qu'on a pas réussi à remotiver, qu'on a pas réussi à garder, c'est là le principal échec.

I : [des profs disent] attendez, j'ai 80% de réussite au bac professionnel alors j'estime quand même que je fais pas mal mon boulot.

E : Un défaut du système qui fait croire de plus en plus au jeune (long silence) en les diplômant, qu'ils sont bons, qu'ils sont compétents.

RMA : Est-ce que vous auriez une idée pour corriger les défauts ?

[...]

E : Non, mais c'est pas une question facile, vraiment je sais pas. Mais c'est pas une fatalité.

E : Ils savent qu'ils sont les cassos de la société.

PR3 : Ce qui rentre n'a pas un même niveau de qualité, le process lui-même n'a pas 100% de qualité en terme de qualité de fonctionnement.

LG : Ben la qualité, ce serait effectivement de pouvoir mesurer le plus des élèves, or on ne le mesure pas. On mesure que sur la note...

LG : Mais on choisit pas nos élèves, on prend les élèves.

RMA : Pour vous, la qualité du produit c'est qu'il a été confronté à l'expérience ?

E4 : Oui, il aura été plus préparé que les autres produits qui auront pas fait de stages.

RMA : Il faudrait que le lycée professionnel réussisse à produire de l'envie, une envie de travailler. Il faudrait essentiellement qu'il produise des personnes désireuses de travailler. C'est compliqué de demander à une institution de susciter du désir.

DA : Je suis d'accord.

DA : Depuis très longtemps, y a un critère qui est limite prioritaire sur les autres. On pourrait penser que c'est une compétence, on pourrait penser que c'est une connaissance particulière. Ah bah non, c'est un critère de comportement. Mais parce que c'est ce que me renvoient mes clients très souvent. On me dit : on préfère quelqu'un qui est moins bon techniquement mais qui a envie d'apprendre.

CPE : Critère de qualité (euhhhh - silence) Critère de qualité dans un établissement scolaire, c'est de, bahhh, le fait que les élèves s'y sentent bien, le fait que les élèves aient envie de venir.

3.2 MODELE D'APPLICATION DE L'ISO 9000 AUX LP

« Construire des pratiques rigoureuses d'aide à l'orientation suppose notamment de transformer ce problème sociétal en une question scientifique. Celle-ci peut être ainsi formulée : " quels sont les facteurs et les processus (universels et particuliers) sociaux et psychologiques aux fondements de la construction de soi tout au long de la vie ? » (GUICHARD 2004) En descendant d'un niveau d'échelle, pour arriver à celui du processus éducatif global, nous sommes en mesure de proposer une articulation de processus clés qui explicitent ce qui se joue, en ligne, en support et en contre-réaction ou en régulation.

3.2.1 Proposition d'un modèle

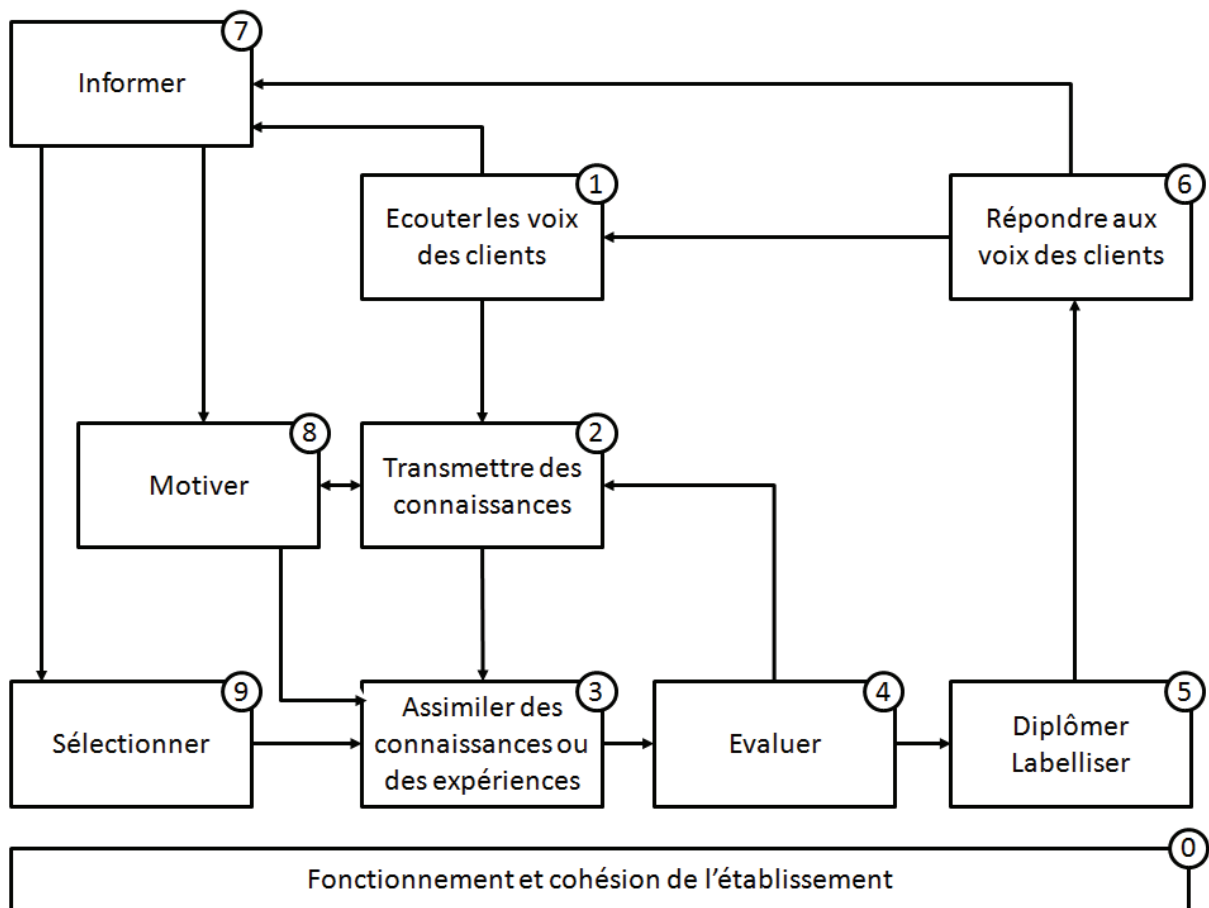


Figure 5 : Schéma des processus clés dans un établissement à vocation éducative

Voici une proposition de processus clés à l'intérieur de la « boîte noire » processus éducatif. La « ligne de production », c'est-à-dire ce que traverse l'élève, est constituée des processus (9-3-4-5). Les autres processus sont aussi bien des boucles de régulation (1-6-7-8), des techniques de production (2) ou de la logistique (0). Le point de départ de ce modèle tiré de l'analyse de l'applicabilité de l'ISO 9000 aux processus éducatifs est de prendre « écouter les voix des clients » comme processus clé. Nous l'avons dit, la notion de client est loin d'être consensuelle dans le monde éducatif, et « écoute des voix des clients » pourrait tout à fait être renommé en « prise en compte des exigences des parties prenantes » pour une facilité de transmission et de communication opérationnelle. Le processus 6 « Répondre aux voix des clients » « Répondre aux exigences des parties prenantes ».

Les processus 7 et 8 sont très importants car ils forment la boucle d'évaluation de la valeur de sortie (sur le marché dans un contexte donné) de l'élève en cours de production. « Que vaudrais-je après être passé par ce processus, dans cette école, sortant dans cette période ? » Cette évaluation est menée par la partie « client » de l'élève qui dans le processus 8, en fonction de son évaluation, transmet ses autorisations d'implication ou d'investissement à l'élève opérateur, impliqué lui dans le processus 3.

Le processus 3 fait bien apparaître l'importance d'avoir un opérateur compétent, donc un élève sachant apprendre, trier, ranger, intégrer ses connaissances. Cette notion semble aujourd'hui sous-exploitée dans le système éducatif où l'« apprendre à apprendre » fait rarement l'objet de cours de méthodologie spécifiques, et surtout peu personnalisés. En effet, le processus 3 est le lieu de traitement par l'élève opérateur des connaissances et expériences transmises par le processus 2 et devant, dans des boucles de traitement quotidiennes (devoirs, révisions, participation en cours...), consolider l'élève et ses transformations intrinsèques. C'est le lieu d'émergence de ces savoirs invisibles que l'école requiert et considère bien souvent comme acquis ou comme allant de soi, sans guère travailler à en doter ceux qui n'en disposent pas, et que les enfants d'origine plus favorisée ont déjà en partie découverts et construits, avant et hors l'école, dans et grâce à leur environnement familial. (ROCHEX 2006 p.241)

La présentation du modèle sous cette forme à des professionnels de la formation a fait apparaître la nécessité de formaliser ces enchaînements de processus clés sous une autre forme, faisant apparaître les 3 instances de l'élève, objet, sujet et bénéficiaire du processus.

Ce schéma permet d'identifier l'ensemble des processus clés et de lister pour chacun :

- Entrées
- Sorties (produits)
- Opérateurs
- Clients
- Critères de qualité
- Non-qualité
- Indicateurs de pilotage
- Nature des flux

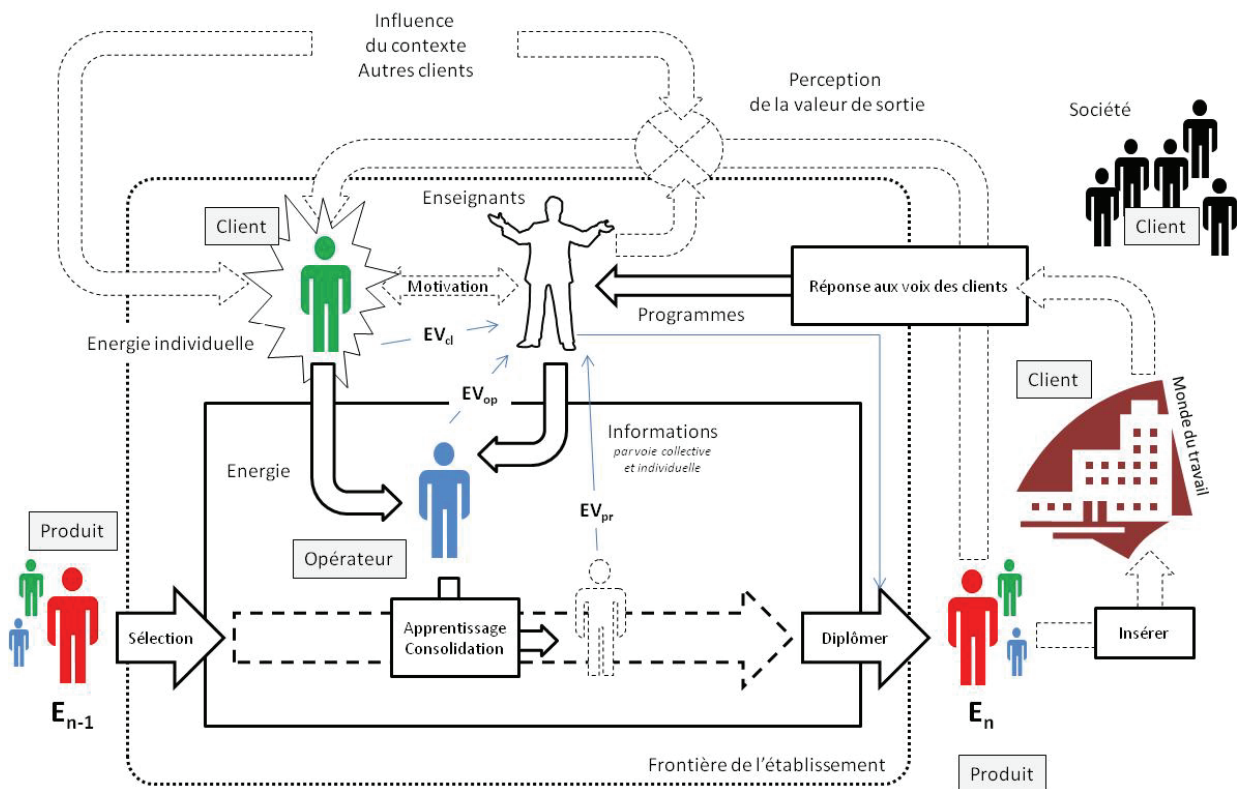


Figure 6 : Schéma directeur d'un processus éducatif global faisant apparaître les parties prenantes.

Dans la représentation ci-dessus, nous sommes centrés sur le niveau d'échelle de l'individu et faisons apparaître deux sujets : l'élève opérateur et l'enseignant, qui sont dans une relation de transmission ou de co-construction selon l'acte pédagogique interactif⁶³ mis en œuvre.

« Parler de "construction de soi" et pas de "développement de soi", c'est par ailleurs, mettre l'accent sur les facteurs et processus proprement "subjectifs" au sens large - c'est à dire : intra et interindividuels, collectifs et sociaux - de ces transformations de soi, de ces stagnations ou de ces déprises de soi qui adviennent tout au long de la vie. » (GUICHARD 2004)

Comme déjà précisé, nous distinguons ici les 3 instances de l'élève : le client – sujet du processus ; le produit – objet du processus ; l'opérateur, en charge de la transformation.

Les autres parties prenantes sont :

- les enseignants, pris individuellement dans leur relation au client, à l'opérateur et à l'évaluation de la conformité du produit ou de l'engagement du client et de l'opérateur (EV) ;
- l'établissement et ses points d'entrée ou de contact : chef d'établissement, CPE, personnels administratifs et techniques...
- le monde du travail qui est un des clients avec la société et les familles qui espèrent cette double insertion réussie.

La boucle de contre-réaction élève client / élève opérateur est affective. Elle s'opère par l'évaluation de la représentation par l'élève de la valeur de « l'élève produit » sur le marché. C'est un mécanisme de régulation du comportement faisant appel aussi bien à des déterminants personnels qu'un jugement de sa propre valeur et de sa propre efficacité (*self efficacy*) par rapport à des standards et un contexte. (BANDURA 1991)

La perception de la valeur de sortie dans un contexte économique difficile passe notamment par l'évaluation du chômage, perçu comme une situation faisant perdre objectif collectif, contact social, statut, un déroulement de journée structuré, et une activité (HOARE 2007). La conception d'un modèle de ce genre, « processus », et finalement proche peut-être trop proche d'une certaine rationalisation du travail quel qu'il soit. Les fondements de cette méthodologie

⁶³ L'acte pédagogique interactif ou API est une unité de mesure de durée du face à face enseignant/élève dans l'enseignement supérieur. On comptabilise avec cette notion les projets, les soutenances, les travaux pratiques, les heures de cours...

ne sauraient être sans rapport avec la culture d'organisation scientifique du travail et l'espoir de ses bienfaits (MOUTET 1997), mais nécessite à tout moment une analyse critique sur le fonctionnement réel des individus qui rentrent mal dans des boîtes ou des schémas et se réalisent plus dans une logique circulaire et systémique, où notamment la question de la productivité se mesure de manière plus large (STIGLITZ 2002; WITZEL 2005).

Ces boucles de régulation se superposent à la « ligne de production » formalisée par le chemin direct entrée/sortie. La première boucle inclut l'enseignant, l'élève client et l'élève opérateur. L'enseignant intervient à la fois dans un mécanisme de transmission (de connaissances ou d'encadrement d'expérimentation ou de co-crédation), de motivation en donnant du sens au client pour qu'il stimule l'opérateur, et comme évaluateur des étapes de consolidation de l'élève – produit du processus. Ce découpage a pour vocation de séparer ce qui se joue dans la relation enseignant élève, d'un côté sur le sens de l'apprentissage, la mise en perspective et de l'autre côté sur l'encadrement de l'assimilation des connaissances et des expériences.

Une boucle de régulation plus large se joue autour de la perception des éléments de contexte, et notamment de la valeur du changement opéré au sein du processus vue par le marché du travail. L'élève client se pose une question permanente « est-ce que tout cela en vaut la peine ? et si oui, combien ? ». Le mécanisme de régulation procède de l'intégration de l'ensemble des informations perçues par l'élève client pour estimer dans son propre référentiel, mais avec des informations objectives mais éventuellement partielles, la valeur qu'il aura dans le futur. Ce processus d'évaluation utilise la notion de « comparable », afin de mettre en rapport sa propre situation et celles réelles ou symboliques perçues dans les médias. On pourrait rapprocher cette régulation d'une logique d'évaluation de la qualité, et surtout de la détection de la sur-qualité : « comment m'assurer que je n'en fait pas trop ? ».

« Les jeunes postulants à un premier emploi peuvent présenter également, plus particulièrement dans les premiers temps de leur recherche, un certain nombre d'exigences. Certaines d'entre-elles sont fondées sur les représentations théoriques, partielles ou encore erronées qu'ils peuvent avoir du marché du travail, en l'absence d'expériences personnelles préalables et d'éléments de comparaison pertinents. » (WALTER 2005)

L'apport de ce modèle est de dissocier motivation et apprentissage, pour séparer ces processus afin d'en optimiser leurs fonctionnements notamment en renforçant les capacités de

l'opérateur afin qu'il suive en cours et assimile au mieux. Il permet de dissocier l'information qui circule vers l'élève et l'opérateur et l'énergie qui est en jeu entre le client et l'opérateur. « Peut-être le 21ème siècle maintiendra liées ces deux notions, l'énergie et l'information, elles-mêmes en interaction, même si le coût énergétique de l'information elle-même est de plus en plus dérisoire, dans une meilleure utilisation de l'une et de l'autre. » (MALAREWICZ 2005)

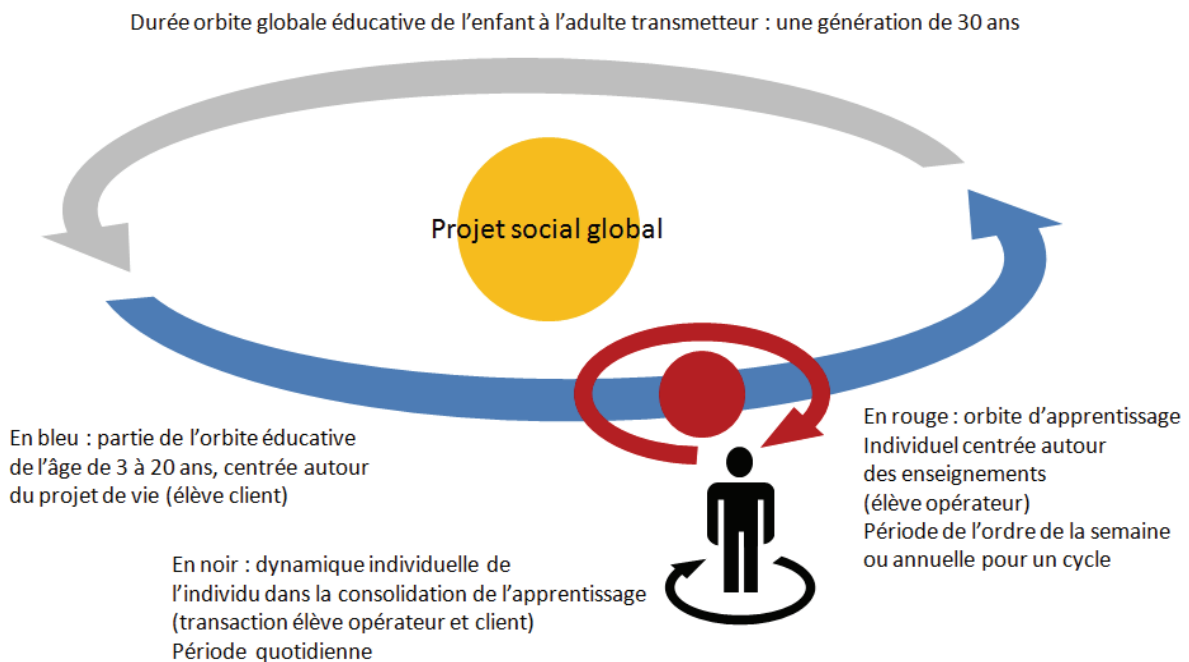


Figure 7 : Modèle de représentation des différentes périodes ou échelles de temps auxquelles l'individu est confronté sur la trajectoire d'une vie.

Au-delà du modèle processus entrée/sortie, il est possible en se rapprochant d'un modèle gravitationnel de modéliser le processus éducatif global comme un système complet de satellites et d'orbites, avec différentes périodes et différentes natures de corps en mouvement. Nous identifions ici 3 corps différents, le système éducatif global qui tourne autour de la société, avec une orbite d'une période transgénérationnelle afin de garantir une visibilité et une lisibilité des devenirs des enfants pour les parents ; sur cette orbite tourne l'établissement à son rythme, plutôt annuel qui organise la mise sous influence et la transmission de connaissances et d'expériences ; et l'individu, qui tourne autour de l'établissement à son rythme quotidien ou hebdomadaire d'assimilation de connaissance.

Marbot propose d'analyser le facteur temps selon trois dimensions⁶⁴ :

- le temps de la vie, c'est à dire l'âge chronologique ;
- le temps historique, qui correspond à la période dans laquelle s'inscrit l'histoire de l'individu concerné ;
- le temps social, qui comprend les codes et les normes liés à l'âge et qui sont développés par la société. (MARBOT 2005)

Ces différentes échelles de temps (GRANDBASTIEN 2004) sont importantes pour comprendre les fonctionnements des différentes parties prenantes et rendent compte du caractère institutionnel du système éducatif global qui se doit d'être stable par essence.

Le système éducatif est un modèle prédictif du comportement de l'adulte en devenir. C'est sa fonction sociale : pouvoir prédire à terme l'insertion sociale de l'individu à son meilleur potentiel, consolidé et construit tout au long de sa scolarité (mais il est important de tenir compte des conditions initiales qui peuvent créer de fortes différences à l'issue⁶⁵). L'école est alors un laboratoire de comportements sous contrainte où l'individu apprend de nouveaux schémas et se projette dans ceux qui lui semblent cohérents pour son futur en fonction de son système de référence qui évolue tout au long de sa scolarité⁶⁶. Selon Mougin : « Chaque acteur, chaque fonction, chaque processus et chaque interaction entre les diverses composantes de l'entreprise, gravitent autour des exigences du client, qui se transformeront, grâce à un système efficace de la qualité, en satisfaction du client. » (MOUGIN 2001) Comment décliner cette assertion dans le contexte institutionnel. Dans le modèle gravitationnel que nous proposons, la satisfaction du client est celle de la société toute entière

⁶⁴ Et Marbot de proposer, sous l'angle psychosocial, que la fin de la jeunesse puisse se déterminer par quatre seuils : la fin des études, l'entrée dans la vie active, le départ de chez les parents et la création d'une nouvelle famille.

⁶⁵ « Dans son sens technique, la théorie du chaos porte plus exactement le nom de théorie du chaos déterministe. Il s'agit de systèmes dynamiques possédant la propriété d'être parfaitement réductibles à des systèmes d'équations déterministes, mais dont le comportement futur peut :

- montrer une succession d'états qui offre, contrairement à l'idée ordinaire de déterminisme, toutes les apparences du désordre et du hasard ;

- être extrêmement sensible à la question des "conditions initiales". Une toute petite différence dans ces conditions initiales génère de très grandes différences au bout d'un certain temps. On peut ajouter - bien que l'accent soit rarement mis sur ce fait - que la "sensibilité aux conditions initiales" (SCI) est également une "sensibilité à la précision de calcul".

En bref on a affaire à des systèmes qui sont effectivement déterministes en principe, mais dont le comportement est impossible à prédire en pratique au-delà d'un certain horizon. » ((GIRIN 2001)

⁶⁶ L'intérêt marqué dans les sondages d'opinion d'une carrière dans la fonction publique ou dans l'idée d'entreprendre expliquent le même genre de besoin de prévisibilité. Dans un cas il ne m'arrivera rien, dans l'autre, tout dépendra de moi, mais dans les deux cas, le futur est connu. (FRANCE INFO - 20 MINUTES 2009)

qui à travers l'éducation des jeunes cherche une stabilité à venir par une insertion de chacun au meilleur niveau, par la satisfaction des parents qui voient l'avenir de leur enfant prévisible et la réalité de l'égalité des chances, valeur fondamentale de la République telle qu'elle se définit (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION 2006). Il est donc nécessaire de penser le parcours de l'élève en terme de trajectoire, qui vient de quelque part et va vers un objectif, pas seulement positionné à la fin des études, mais bien pour tout au long de la vie. *« Je ne crois pas que l'on puisse encore parler aujourd'hui simplement "d'orientation scolaire" ou "d'orientation professionnelle". Je crois qu'il faudrait plus justement parler "d'orientation de soi". L'enjeu est en effet, pour l'individu, celui de l'orientation de son existence, c'est à dire, celui de sa construction de soi. »* (GUICHARD 2006)

3.2.2 Limites de nos travaux

« L'un des grands «trucs» (d'aucuns diront «traits de génie») de la doctrine néoclassique est de considérer la main-d'œuvre comme un facteur de production au même titre que les autres. La production y est formulée comme une fonction des intrants – acier, machines et travail. Cette mathématique risque de faire naître l'illusion qu'elle est effectivement une marchandise comme une autre, comme l'acier ou le plastique. Or il n'en est rien; la main-d'œuvre n'est pas une marchandise comme une autre. L'acier n'a que faire des conditions de travail et nul ne se soucie de son bien-être (même si, naturellement, on veille à ce qu'il soit produit dans des conditions qui ne nuisent en rien à sa qualité ou à ses performances). L'acier n'a pas besoin de se sentir motivé pour être un facteur de production. Il fait ce qu'on lui «dit» de faire. Par contre, la motivation de la main d'œuvre préoccupe beaucoup les directions d'entreprises. » (STIGLITZ 2002)

Là se pose donc la question du sens, du but de l'amélioration continue. Quels progrès justifient une mise sous contraintes de l'individu, le seul fait de servir les intérêts du marché de l'emploi sous couvert de servir l'insertion individuelle ? (HELSEBY 1999)

Le bien de l'individu et le bien commun s'entrechoquent avant de normalement trouver une synthèse dans l'institution qui a pour rôle de combiner les intérêts de chacun et de la société.

La nature à la fois de l'objet du processus qui est la transformation d'un jeune à travers un processus d'apprentissage, et la nature tout à fait immatérielle de la transmission réalisée, sans

que cela soit tout à fait un service rendu rend l'approche complexe et amène à des critiques de principe rejetant en bloc la déclinaison de modèles post-industriels dans l'univers de la formation ou de l'éducation en arguant du fait que l'homme ne saurait rentrer dans des cases ou des cellules de tableur.

Ce modèle pose comme postulat que l'on peut isoler trois instances de l'élève mais jusqu'où en est-il ainsi dans la réalité ? La personnalité est une imbrication beaucoup plus complexe et il n'est pas certain qu'il soit si facilement réalisable de séparer les discours, les informations, les relations afin de satisfaire spécifiquement deux instances qui semblent bien exister mais qui ne se manifestent pas forcément de manière séparée.

3.3 CONCLUSION DE LA RECHERCHE

Nous avons procédé à une relecture totale de la norme ISO 9000 sous l'angle de son applicabilité dans une institution, à vocation éducative, et de la détermination des limites de sa compatibilité. Cette transcription a fait apparaître de nombreux terrains où le sens de ce que la norme cherche à rendre partageable nécessite une négociation d'acteurs pour s'entendre sur une définition, et même au-delà sur un système de valeurs. Quelle est la méthodologie proposée par l'ISO 9000 pour l'émergence d'un système de valeurs partagé ? Elle nous semble faible, partant du principe que les présupposés, les paradigmes sur laquelle elle s'appuie font consensus : l'amélioration continue est facteur de progrès pour tous. Elle laisse des zones de flou sur ce qui peut et doit être fait des profits (au sens large) tirés de ces changements. Et c'est dans ce flou que se logent des questions de but, de sens, qui empêchent une transcription simple et une application directe.

Ces éléments éclairent l'opposition classique des paradigmes public/privé en interrogeant sur la destination des gains, réinvestis dans le bien commun ou à destination de ceux qui ont pris le risque initial.

Nous avons identifié une série de points de tension, dont il nous faut maintenant tirer des enseignements. L'enseignement n'est pas une marchandise (DEROUBAIX 19 Février 2009; BOULANGÉ 2000) mais il a de la valeur. L'élève n'est pas simplement un produit mais il est l'objet d'une chaîne d'acteurs, à la fois client, opérateur et produit. L'entreprise doit s'améliorer pour prospérer, mais qu'est-ce que la prospérité d'une institution ? Est-ce sa capacité à durer ? Sa capacité à atteindre les objectifs qu'elle se fixe ? Est-ce sa faculté à s'adapter aux transformations de son environnement social ? Si l'on considère qu'une institution fonctionne comme un petit système social à l'intérieur d'une société qu'elle soutient, dont elle est une partie intégrante, alors elle doit, par nature, se donner les moyens d'atteindre les buts qu'elle se fixe, d'intégrer de nouveaux entrants, de maintenir son identité propre et de s'adapter aux changements du contexte social dans lequel elle se développe. Pour ce faire, l'institution doit poser des limites claires pour que des objectifs et des moyens communs soient partagés. Ces principes fondateurs de l'institution qui définissent à la fois sa vocation et son identité permettent une forme de pilotage complexe. Nous espérons avoir fourni des outils pertinents pour mener ce type particulier de conduite du fonctionnement et du changement.

L'ISO 9000:2005 n'est pas immédiatement applicable aux lycées professionnels. Même adapté, cet outil ne semble pouvoir devenir pertinent qu'au prix d'un changement radical de paradigme et de méthode. Une démarche qualité appliquée à un établissement d'enseignement secondaire se confronte à un certain nombre d'obstacles invariants : pluralité de voix du client, statut complexe de l'élève, superposition de logiques de qualification, d'instruction et de socialisation. La différence entre le prescrit et le réel, entre ce qui doit être délivré et ce qui est réellement délivré ne peut pas être évalué de la même manière que dans une organisation professionnelle pour un ensemble de raisons, à la fois organisationnelles et politiques. Une démarche qualité peut informer les différents niveaux de pilotage (ministère, académies, administrations des établissements, enseignants et en dernière instance, élèves) mais la démarche sera bien plus complexe que la démarche ISO, impliquant notamment une mesure de la qualité des relations réciproques. Nous proposons ici un outil (le PCI-RMA) permettant de mesurer et d'analyser les déterminants de ces relations réciproques.

3.4 REPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE

Question 1 : Quel est l'apport de la méthodologie ISO 9000:2005 pour comprendre le système éducatif ?

A l'issue de ces travaux, il nous semble que la méthodologie ISO 9000:2005 a des vertus de questionnaire de Proust à l'usage des organisations : poser des questions pour que les réponses révèlent des traits de caractère, leur explicitation permettant de les changer ou de les consolider.

L'apport majeur de l'ISO 9000:2005 est d'interroger de manière orientée vers la notion de satisfaction d'un « client » que l'on peut requalifier de bénéficiaire ou d'utilisateur, mais qui en tout état de cause est celui pour qui le système travaille, celui qui sert d'unité de mesure de la valeur ajoutée créée.

Vers quelle(s) satisfaction(s) est tournée la structure étudiée ?

Répondre de manière structurée à cette interrogation implique une réflexion explicite sur la vocation de l'établissement visé et oblige à la préciser. Cette phase de réappropriation de sa vocation par l'organisation est une occasion de dialogue et de synchronisation pour les parties prenantes. C'est aussi l'occasion de réaffirmer la dimension institutionnelle, c'est-à-dire

d'œuvrer pour le bien commun avec stabilité, qui est présente dans le code génétique de tout système éducatif en formation initiale, que ce soit dans le public ou dans le privé (à un niveau différent).

L'application de l'ISO 9000:2005 à un système éducatif constitue un *stress test* pour un établissement, en le confrontant à sa capacité à affirmer sa vocation, à identifier les bénéficiaires de son processus global, à qualifier ses parties prenantes, et à tenter de circonscrire ses processus, bref d'explicitier son essence et son existence.

En obligeant l'organisation, qu'elle soit éducative ou pas, à réaffirmer sa vocation, l'ISO 9000 crée les conditions d'une prise de conscience et d'une réappropriation du rôle et du but. C'est le point de départ d'une explicitation collective de ce qui sert ou pas cet objectif.

Dans le cadre d'un établissement éducatif, se poser la question « qui servons-nous ? » a le mérite de chercher à identifier les bénéficiaires, mais cette question porte en elle la notion de service et positionne naturellement l'établissement non pas dans la souveraineté mais dans la souplesse, l'élasticité, l'adaptabilité. Mais c'est bien là que le bât blesse et que se pose le paradoxe de cette situation : comment servir les intérêts d'individus que l'on doit mettre sous contrainte pour leur apprendre des connaissances et des comportements tout en les satisfaisant à court terme. La contrainte n'a pas le même goût si elle est acceptée, comprise, mise en perspective à moyen terme. L'ISO 9000 ne semble pas tournée vers le futur mais décrire le présent. Former un élève c'est remplir un individu de possibles, de potentiels qui se révéleront ou pas pendant sa vie. Cette valeur n'est pas facilement objectivable sans effort et rend donc son utilisation comme levier de motivation délicat, surtout en période de crise de l'emploi.

On peut donc dire que l'utilité de la démarche ISO 9000:2005 est une utilité dérivée dans le cadre des lycées professionnels. Elle ne permet pas, à proprement parler d'améliorer la qualité, de la mesurer, de lui attribuer des standards et de vérifier la réalisation de ces standards. Elle permet à l'institution, presque accidentellement, de se réapproprier sa vocation. La démarche ISO 9000:2005 est essentiellement une occasion, pour une institution, d'opérer un travail réflexif sur le sens du travail qui se fait en son sein.

Question 2 : Peut-on décrire le système éducatif comme un processus ?

Pour considérer le système éducatif comme un processus, il faut accepter l'idée d'une transformation d'éléments d'entrée en éléments de sortie. Considérer un individu comme un élément n'est pas toujours facilement acceptable, les entretiens en témoignent. C'est le

premier point de friction : la difficulté d'envisager la transformation de l'être humain dans un cadre de référence rationaliste, positiviste. Pour décrire le système éducatif comme un processus, il faut donc accepter une place particulière de l'être humain, produit ou objet de ce processus. Quand on demande aux parties prenantes de considérer l'élève comme produit. Il se produit un refus, une distance, un blocage. Le produit peut apparaître comme déshumanisé, privé de ses droits, privé de sa capacité à dire non ou à agir à la marge.

Alors que l'on peut remplacer « client » par « bénéficiaire », par quoi peut-on remplacer « produit » pour une meilleure acceptabilité ? L'élève est l'objet du processus, mais il n'est pas le seul, notamment en fonction des niveaux d'échelle retenus : l'élève est l'objet du processus d'apprentissage individuel, mais la stabilité sociale est l'objet du processus éducatif national par exemple.

Le produit est lui unique, caractérisant ce qui sort de la boîte noire éducative. Le dictionnaire de synonymes de l'Université de Caen propose pour le mot produit les synonymes suivants : aliment, artéfact, article, bénéfice, bien, conséquence, couvée, denrée, effet, émanation, enfant, fruit, gain, marchandise, ouvrage, production, profit, progéniture, race, rançon, rapport, recette, récolte, rejeton, rendement, rente, résultante, résultat, revenu, suite, usufruit, vin. Nous proposons de garder le mot ouvrage, et par extension œuvre, ou résultat.

La notion d'œuvre induit une dimension immatérielle propre à valoriser l'humain, et par ailleurs, les œuvres sont ce en quoi les sociétés placent une représentation symbolique de leur durabilité. Or précisément, la formation de l'élève est une entreprise qui engage la capacité d'une société à se perpétuer dans son être. Le mot *résultat* concentre le sens sur la notion de conséquence d'une action de transformation. Mais la notion de résultat peut s'isoler pour un processus simple, mais comment parler de résultat d'un processus si celui-ci est noyé dans un univers de complexité.

L'élève n'est pas le seul résultat du processus éducatif. L'élève n'est pas produit uniquement par des actions éducatives institutionnelles. Nous avons tenté dans ces travaux de remplacer produit du processus par élève-produit. Cette question reste ouverte et méritera de nouveaux développements pour préciser le statut de l'élève-produit dans le processus global.

L'approche processus est essentiellement un modèle de management de la qualité qui se base sur l'identification des processus, une cartographie des processus, le repérage des processus sensibles, la définition des objectifs des processus, l'identification des clients, l'élaboration de

critères d'évaluation, la construction d'un tableau de bord. Cette approche rencontre deux types d'obstacles : la question de l'applicabilité et celle de la pertinence. La question de l'applicabilité concrète relève de difficultés politique, culturelle et organisationnelle (on reproche souvent à l'approche processus comme à la démarche ISO d'être chronophages). Ces critères rendent son application difficile mais pas impossible. Se pose ensuite la question de la pertinence. Quel est l'intérêt, au vu de nos recherches, de produire une représentation du processus. Remarquons qu'une approche processus implique une dimension spatio-temporelle particulière : schématisé, le travail fait l'objet d'une représentation et cette représentation est temporelle. Elle montre les différentes étapes de la production, les différents temps de la transformation de l'élément entrant en élément de sortie.

Un établissement scolaire a-t-il réellement besoin de telles représentations ? Personne ne peut ignorer, dans un lycée, qu'il y a des entrants et des sortants et que ces derniers se trouvent transformés par le travail effectué, et que c'est une validation de ces transformations qui permet de passer d'une classe à l'autre. Le processus est explicite dans les institutions scolaires, mais n'est-ce pas le cas dans toutes les autres organisations, pour toutes les autres productions ? Un ouvrier dans un atelier d'assemblage *voit* les entrants et les sortants. En réalité, la modélisation inhérente à l'approche processus permet essentiellement de saisir la complexité du processus et d'en proposer une intellection simple. Cette approche nous a permis de penser les différents processus à l'échelle de l'heure de classe, à l'échelle de la journée, à l'échelle de l'année, à l'échelle de la scolarité, etc. Elle nous a encore permis de montrer l'équivocité des statuts des parties prenantes, la multiplicité des voix du client, toutes choses que nous avons pu approfondir grâce aux entretiens.

L'approche processus, dans un cadre institutionnel permet une réflexion, et éventuellement une négociation de l'implicite, de ce qui n'est pas pensé ou de ce qui n'arrive pas à être formulé dans une langue commune. En offrant une représentation graphique du travail commun, en permettant une compréhension simple du complexe et en recentrant la vision du travail sur un objectif commun : la réalisation du processus. L'approche processus permet essentiellement deux choses : d'une part, penser l'impensé du travail de l'institution ; d'autre part positionner toutes les tâches vis-à-vis d'un but commun. L'approche processus ne permet pas nécessairement une meilleure ouverture : dans le cadre d'un établissement d'enseignement, l'essentiel des clients se trouvent à l'intérieur du processus ; elle ne permet pas de réduire les coûts et les délais. Il est peu probable qu'elle mesure mieux l'efficacité des changements que les outils déjà en place dans le système scolaire. L'implication du personnel

et le travail en équipe qui sont censés représenter l'intérêt en termes de management des ressources humaines ont peu de chances de s'épanouir dans le contexte des établissements scolaires où cette démarche est la plupart du temps perçue comme une agression. Elle aura tendance à produire un resserrement autour des solidarités traditionnelles et notamment autour des structures syndicales, ce que nous avons pu observer directement sur le terrain, dans une résistance explicite à notre intervention. En revanche, il est indiscutable que l'approche processus permet de produire une représentation simple de la complexité du processus, cette représentation pouvant être la base d'une discussion évitant les écueils de la mésentente et de la mécompréhension. De plus, cette représentation rassemble toutes les tâches et donc tous ceux qui sont au travail dans l'établissement autour d'un même processus.

Question 3 : L'ISO 9000:2005 peut-il être un cadre porteur pour l'amélioration des processus éducatifs ?

Sur le fond, l'ISO 9000:2005 propose un ensemble complet de concepts et de principes permettant une analyse fine du fonctionnement d'une organisation. Cette norme semble suffisamment souple pour pouvoir s'adapter à des environnements complexes. Mais quelle est la limite de la dénaturation de la norme en l'adaptant. Changer les termes proposés induit forcément un changement et un glissement qui crée le risque d'une dégradation des principes de départ, ou engage la nécessité de la référence à une autre norme. La notion de parties prenantes est appelée « parties concernées » dans l'ISO 9000 là où l'on parle de parties prenantes dans l'ISO 26000. L'importance qui est donnée dans la norme ISO 9000 (Voir Annexe 6) au vocabulaire, sa création, et à sa définition pour qu'il soit partageable et partagé montre l'importance de ce corpus comme socle fondateur d'une culture commune.

Est-on toujours dans le cadre de l'ISO 9000 avec un corpus de vocabulaire modifié ? Sur la forme, parle-t-on de l'ISO 9000 comme un objectif de certification ou comme un encouragement à l'explicitation des mots et des actions ? Si l'objectif est de progresser sans reconnaissance institutionnelle, l'ISO 9000 est un outil qui semble opérant pour qu'un établissement éducatif se pose de bonnes questions et découpe son fonctionnement à un niveau d'échelle permettant d'envisager le changement. Si l'objectif est une reconnaissance normative, il serait bon de se poser la question du niveau d'éloignement autorisé, du niveau d'adaptation de la norme que l'on peut envisager pour coller aux différences entre processus éducatifs et processus commerciaux et industriels pour lesquels la norme a été construite.

Devrait-on créer une norme spécifique à l'éducation ? Cela laisserait une marge de manœuvre plus importante dans la prise en compte des spécificités de cet univers, mais enlèverait de la lisibilité au processus dit « qualité » associé à l'ISO 9000.

Il y aurait donc, encore une fois, une sorte d'utilité accidentelle de l'ISO 9000:2005 pour l'amélioration continue des processus éducatifs. Elle n'a pas été faite pour cela, mais elle pose les bonnes questions et si l'on accepte une certaine plasticité de sa part, elle permet de rendre intelligible un macro-processus complexe de transformation de flux d'individus. Cependant, un autre aspect de la question nous permet de donner une réponse plus claire. La norme ISO 9000:2005 est essentiellement une certification de la démarche qualité. Elle permet de certifier qu'une démarche qualité atteint -ou non- un standard défini par la norme. Or, les adaptations nécessaires à une application de l'ISO dans les processus d'enseignement ne se limitent pas à des problèmes de vocabulaire. En effet, on ne peut pas limiter l'intelligence du processus éducatif à l'approche « learner value » qui s'attache à vérifier ce qui est effectivement acquis par l'apprenant au cours du processus éducatif. Sur une telle part de l'activité d'un établissement d'enseignement, il est possible d'appliquer une procédure ISO. Mais la transmission, l'éducation, la socialisation qui sont des parts essentielles de la vocation de lycées impliquent d'évaluer la qualité de relation réciproque, des liens de reconnaissance. Dans un tel contexte, on est obligé de recourir à des outils nouveaux comme le contrat psychologique adapté, mais on est confronté à un problème fondamental. Sur quel critère évaluer la qualité d'une relation, la qualité d'une transmission, la qualité d'une socialisation ? Ces critères sont pensables mais ils ne correspondent en rien aux attendus de l'ISO 9000 : 2005 quand ils constituent le cœur de la relation pédagogique et de la vocation des établissements d'enseignement. C'est pour cela qu'il nous a paru utile de développer un outil ad hoc pour qualifier la relation individu/organisation. C'est l'intérêt du PCI-RMA et de ses futures évolutions.

En ce sens, on a démontré que l'ISO 9000:2005 ne peut être porteur pour les établissements d'enseignement que si et seulement si il sert de point de départ, avant de s'effacer devant des procédures adaptées à leur objet. Nous espérons avoir apporté notre contribution à l'édification de ces futures pratiques qui répondent à un besoin formulé par les chefs d'établissement. L'expérience nous indique cependant que ces outils de pilotage n'ont jamais autant de chance de réussir que lorsqu'il sont explicitement endogènes, les procédures exogènes étant la plupart du temps mal perçues, notamment lorsque cette extériorité se rapporte au monde de l'entreprise.

Question 4 : Quels peuvent être les apports de l'ISO 9000:2005 dans le domaine de la lutte contre le décrochage ?

A priori aucun. On peut admettre que dans le cadre d'une politique qualité, des tests réguliers fassent sortir de la production des rebuts. *A posteriori*, la chose est beaucoup plus complexe et l'on se rend compte grâce à la complexité révélée par l'approche processus, que l'objectif et le sens du travail effectué changent selon la voix du client que l'on écoute. La posture choisie pour définir l'élève modifie la réponse apportée à cette question. Si l'on considère l'élève comme produit du processus éducatif, le décrochage est un produit défectueux, qu'il faudra traiter dans un autre processus plus adapté à ses caractéristiques mais avec une dégradation de la valeur de sortie du diplôme préparé. C'est un produit défectueux, un élément de non-qualité. Vu sous l'angle de l'élève-client, le décrochage est un désintérêt, une perte de sens, la victoire de l'« à quoi bon ? ». Vu sous l'angle de l'élève-opérateur, le décrochage apparaît comme un désinvestissement qui peut venir d'une inadaptation des compétences d'apprentissage de l'élève, un manque de savoir-faire. Evidemment, ces trois approches peuvent se combiner.

La lutte contre le décrochage peut donc prendre trois directions sous l'angle de l'ISO 9000 : la réorientation, dans un processus plus adapté ; l'explicitation de la valeur de l'investissement, par la production d'un discours et d'actes démontrant que tout cela en vaut la peine ; le développement des capacités d'apprentissage de l'élève, soit en consolidant des connaissances de base, soit en travaillant sur des techniques permettant de mieux assimiler, mémoriser ou restituer. Cette réflexion pourrait être la base d'une pédagogie différenciée en s'appuyant sur une détection des enseignants sur la base de cette triple grille de lecture, et/ou de l'utilisation d'une mesure du contrat psychologique par le PCI-RMA pour identifier les brèches ou les désinvestissements.

Question 5 : Quels sont les points de blocage rédhibitoires entre organisations à but éducatif et mise en place de l'ISO 9000:2005 ?

Les différents entretiens que nous avons menés et notre expérience du milieu éducatif nous confirment que de nombreuses idées préconçues sont bien ancrées notamment chez les enseignants. Plusieurs niveaux de critiques ont été rencontrés :

- Le niveau lié à l'inadaptation de la méthode au contexte organisationnel : « ca vient du monde de l'entreprise, que ça y reste, ce n'est pas fait pour nous ». Ce rejet n'est pas forcément un rejet de la méthode ou de sa provenance mais peut aussi être une expression masquée d'un frein au changement.
- Le niveau lié à la critique de ce que la méthode a produit, associée à tort ou à raison au reengineering, au downsizing, au chômage, à la recherche de la rentabilité, attribut du New Work Order ou du New Public Management.
- Le niveau lié au champ sémantique de l'ISO 9000 telle qu'elle se présente aujourd'hui. On constate alors un rejet en bloc d'un vocabulaire « qui n'est pas le nôtre », sans volonté d'une quelconque négociation.

Face à ces difficultés la simple négociation sur des changements de vocabulaire ne suffit pas. En entreprise, face aux difficultés, on invoque souvent la nécessaire volonté de la direction générale posant l'accès à un système de management de la qualité comme une décision stratégique. Dans un établissement éducatif, il est très important de différencier les établissements à partir de leur degré d'autonomie dans leurs prises de décisions stratégiques, et donc leur accès à des moyens notamment financiers. Les établissements publics de l'éducation nationale ne sauraient penser la stratégie comme une école de commerce privée. Une école prestigieuse sous tutelle de l'état (ENS, X...) ne défendra pas ses orientations avec les mêmes arguments qu'un lycée professionnel préparant à une filière en perte de vitesse. D'autre part, la multiplicité des tutelles pour les écoles publiques (Etat et collectivités) rend leur marge de manœuvre stratégique extrêmement faible, et donc diminue fortement le leadership du proviseur qui souhaiterait s'appuyer sur l'ISO 9000. Ce genre de décision doit venir du politique, du ministère et de son émanation locale. Ceci est propre au changement des institutions qui se réforment plus qu'elles ne changent, par un mécanisme où le politique a une place prépondérante et où le leadership d'une équipe de direction passe au second plan derrière le symbole d'un bien commun à maintenir plus qu'à développer.

Ce qui peut être rédhibitoire dans l'application de l'ISO 9000 dans un établissement éducatif, c'est la quantité d'énergie qu'il faudra mettre en œuvre pour faire évoluer les mentalités et obtenir l'adhésion de personnels qui ne sont pas dans un contrat, une relation avec une structure et ses dirigeants, mais bien avec l'état. Qui porte alors le changement et sa vision ? D'autre part, ces décalages de systèmes de valeurs entre le monde de l'entreprise et l'éducation ne sauraient se combler simplement par un pont entre les deux appelé « ISO 9000 ». Un pont est intéressant si la circulation se fait dans les deux sens or l'importation de méthodes du monde de l'entreprise dans l'éducation et les institutions ne semble pas s'accompagner de plus d'éducation dans les entreprises, plus de vivre ensemble, plus de développement des potentiels, le plein emploi des opérateurs⁶⁷, plus de prise en charge par le groupe des plus faibles. Cette dissymétrie rend l'échange difficile et c'est sûrement ce sentiment d'envahissement sans échange qui prédomine dans les perceptions des acteurs du système éducatif face à une méthode certes pertinente, mais envahissante et venant d'ailleurs.

⁶⁷ Il est intéressant de noter que l'ISO 9000 s'est créée, puis développée au Japon, dans un système où le plein emploi était une responsabilité sociale des entreprises.

3.5 APPORTS DE LA THESE AUX SCIENCES DE GESTION

Notre parcours, s'il n'a probablement pas fourni de réponse définitive à la question de l'applicabilité de l'ISO aux établissements d'enseignement professionnel nous a en revanche permis de proposer une série d'outils utilisables en science de gestion. D'une part, notre démarche de recherche nous a poussé à inclure dans une approche processus des dimensions habituellement circonscrites aux sciences de l'éducation, à la psychologie et à la sociologie du travail. Ainsi, en adaptant le contrat psychologique au contexte de l'éducation nationale et en y incluant la dimension client, nous avons proposé un nouvel outil d'investigation dans la compréhension des processus organisationnels. Cet outil permet notamment d'investiguer la part implicite des relations nouées par les parties prenantes. D'autre part, en utilisant la méthode de Ward, nous avons proposé différentes modélisations de la relation réciproque à l'intérieur d'une institution qui peuvent devenir autant d'outils de pilotage.

Nous avons mis à l'épreuve l'élasticité d'un outil de gestion, que l'on peut qualifier de souple si on l'accepte bien comme venant de la sphère de l'entreprise, sans pour autant le rejeter pour défaut de provenance.

Nous proposons donc un modèle qui autorise l'institutionnalisation d'un outil de gestion et son passage de l'organisation à l'institution mais sur une perspective différente de celle qui figure dans l'outil initial.

Il nous paraît possible d'oser enrichir la substance de l'ISO 9000 à condition de "lire entre les lignes" de la norme. La limite est de rester dans le cadre normatif si le but est de se maintenir dans un standard, ou de s'en servir comme méthode d'analyse et d'amélioration par la réécriture des processus clés.

Institution et organisation

« Nous avons besoin d'organisations professionnelles⁶⁸ pour réaliser d'une façon hautement qualifiée les tâches stables dans une société ». (MINTZBERG 1990)

Pour Pesqueux : « les organisations sont perçues comme étant engagées dans un mouvement permanent. Ce changement est une « évidence », un principe « inéluctable » ». (PESQUEUX et TRIBOULOIS 2004) Mais quel est le lien entre amélioration continue, objet de l'ISO 9000 et changement. L'amélioration précède-t-elle le changement ? Le changement est-il inéluctable si l'on place la structure dans une dynamique réflexive permanente comme celle que Deming a si bien résumé dans sa fameuse roue PDCA. (DEMING 1996) A quel moment l'amélioration continue remet-elle en cause le principe fondateur de l'organisation et par là-même remet en question la stabilité de l'institution. Nous proposons donc de dissocier deux dimensions dans la dynamique d'amélioration : l'une liée à la valeur des indicateurs de références ; l'autre liée à la manière dont le système d'amélioration répond aux changements de contexte ou aux variations des indicateurs mesurés. Cette question fait appel au principe de l'homéostasie, initialement défini par Claude Bernard comme « la capacité que peut avoir un système quelconque (ouvert ou fermé) à conserver son équilibre de fonctionnement en dépit des contraintes qui lui sont extérieures ». (BERNARD 1865) Conserver son équilibre n'est pas ici une aptitude au changement systémique, mais bien une capacité de régulation et de retour le plus rapidement possible à une position considérée comme stable et nécessaire pour la survie. L'amélioration continue peut à tort être considérée comme une remise en question des valeurs de références dans l'intervalle desquelles le système doit se maintenir. Mais l'amélioration continue peut avant tout être le développement d'une plus grande agilité afin de réduire le temps de réponse au changement, afin de se maintenir au plus près des objectifs, de la vocation, et donc de la stabilité.

Il semblerait que l'amélioration continue puisse muter. Chez Toyota on constate une surprenante deuxième période : le *kaikaku*, ou progression par rupture dans les organisations. Le *kaizen*, le progrès continu, reste une nécessité mais pas suffisante". (PESQUEUX et

⁶⁸ L'environnement est stable mais complexe. L'organisation est décentralisée. Elle laisse un maximum d'autonomie aux salariés. Le sommet stratégique se contente de donner des grandes lignes d'action. Pour assurer

TYBERGHEIN 2009) L'amélioration continue serait-elle alors un préalable à la réforme et pourrait-elle alors préparer l'institution à sa réforme, pensée en commun et acceptée ?

Il existe bien une différence entre la transposition et l'usage d'un outil ce qui ouvre un champ de recherche pour le management public.

3.6 PERSPECTIVES ET RECOMMANDATIONS : MODELE D'APPLICATION DE L'ISO 9000 AUX ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

« La mesure de la qualité de l'enseignement supérieur relève de deux marchés : celui de l'« accréditation », qui labellise des seuils de qualité des processus de production, et celui de la « notation », qui hiérarchise les performances des établissements. » (VINOKUR 2006).

En réalité, il semble qu'il y en ait un troisième marché qui nous paraît promis à un avenir plus intéressant et que l'on peut décrire comme le marché de l'« Habilitation », c'est-à-dire comme l'acquisition d'un savoir permettant à un établissement d'être autant que faire se peut à l'origine de lui-même, de mieux se connaître, de mieux prévoir, de mieux corriger, de mieux prévenir. Une telle amélioration de la qualité renforce son attractivité, peut-être autant d'ailleurs que les « notations » et les « accréditations ». Nous pouvons décrire cette troisième voie à partir des terrains que nous avons mobilisés pour cette recherche ainsi que par l'exemple d'une nouvelle recherche en cours et dont l'exemple mérite d'être signalé.

Intéresser les établissements

A travers cette expérience, il semble que trois critères principaux entre dans l'acceptabilité de l'approche processus, et surtout, dans l'aspect attractif et séduisant d'une telle démarche : le critère de l'échelle choisie, le critère d'émancipation et le critère de valeur pédagogique de l'approche processus.

D'une part, il semble qu'il soit crucial de proposer le travail du processus dans une approche *bottom-up*, c'est-à-dire dans une approche qui part de la plus petite unité pour aller vers l'ensemble le plus vaste. Cela signifie que la démarche doit commencer à l'échelle de la

la coordination entre les membres de la base opérationnelle, la fonction support est très développée. Exemple :

classe et que dans la classe, c'est l'enseignant qui doit être à la manœuvre. L'approche processus lui permet de mieux connaître sa classe, l'évolution de ses classes successives, et la qualité de ses relations avec ses élèves, notamment par le biais du questionnaire du contrat psychologique. Une fois anonymisés et rassemblés, les résultats permettent à l'enseignant de se situer par rapport à la situation de l'ensemble de l'établissement et d'autres collègues. La direction dispose d'outils d'investigation et de comparaison. Il peut ainsi mesurer l'efficacité de ses politiques préventives et correctives sans avoir à mettre en concurrence les enseignants, sans mettre ces enseignants sous pression, du moins pas individuellement. Nous avons délivré les résultats d'un questionnaire PCI-RMA dans un lycée participant à cette expérimentation en respectant cette notion d'échelle et les résistances premières (nous étions attendu par un groupe de syndicalistes « remontés ») disparurent pour faire place à un intérêt marqué pour ce genre de pratique permettant des comparaisons entre classes, promotions, établissements sans jamais produire de relation antagonique. Par ailleurs, cette démarche a pour elle de respecter ce que l'on peut appeler l'échelle de l'atelier, là où la transformation se fait c'est-à-dire l'échelle de la classe. C'est d'abord l'enseignant qui met en place son usage de la politique qualité. De cette manière, le questionnaire du contrat psychologique comme les modélisations du processus permettent d'indiquer les particularités d'un processus sans produire d'évaluation. C'est un équilibre fragile mais particulièrement intéressant qui offre un terrain neutralisé et en quelque sorte ludique pour les différentes parties prenantes de la communauté éducative.

La seconde dimension qui favorise l'acceptabilité d'une démarche qualité telle que nous la proposons, c'est tout simplement la notion d'émancipation des établissements (que l'on prendra soin de ne pas confondre avec celle d'autonomie). Par émancipation, on doit comprendre que chaque établissement se donne les moyens d'être à l'origine du diagnostic qu'il fait sur sa santé et à l'origine des solutions conçues. Dans une institution fortement centralisée comme l'éducation nationale, la notion d'émancipation, recentrée sur un travail à l'échelle de la classe et de l'établissement est porteuse de sens. Sophie Devineau (DEVINEAU 1998) nous a d'ailleurs appris que dans des conditions similaires et pour des raisons très proches, la réforme proposant la pratique du projet d'établissement eut un succès inespéré.

Enfin, et notamment en lycée professionnel, il est intéressant d'établir les vertus pédagogiques d'une approche qualité telle que nous l'avons envisagée. D'une part, les élèves seront amenés à atteindre des standards de qualité dans leur futur métier. Il n'est jamais trop tôt pour les familiariser avec une notion qu'ils rencontreront au terme de leur formation. Deuxièmement, cette démarche les engage en tant qu'opérateur et en tant que client, ils sont amenés à repenser les conditions de leur motivation et à comprendre les logiques faisant que la classe fonctionne ou qu'elle ne fonctionne pas. Grâce au contrat psychologique, ils peuvent prendre conscience de leur positionnement par rapport à l'institution et comprendre les effets collectifs de penchants individuels. Enfin, ils sont immédiatement initiés au travail du collectif par l'explicitation partielle des liens de reconnaissance réciproque, des attentes, des attentes déçues, etc.

Cependant, nous devons dans cette entreprise rester humble et surtout bien conscients d'une butée, passionnante mais bien réelle « *pourquoi tant de modèles sont-ils conçus et aussi peu sont utilisés ?* » (DAVID 2001). Nous n'avons rien inventé ici que par le biais d'une expérimentation, vouant nos recherches à la confrontation avec le réel. Continuons donc notre examen des perspectives d'avenir avec un exemple réellement existant, avec une expérience d'« habilitation en cours ».

Exemple d'une démarche d'habilitation dans le domaine éducatif : le cas de l'ESTACA

Ayant pris connaissance de nos travaux sur les processus éducatifs, nous avons été contactés par une école d'ingénieurs postbac spécialisée dans les transports afin de les accompagner dans la construction du dossier de renouvellement d'habilitation qu'ils doivent présenter à la Commission du Titre de l'Ingénieur en Juin 2012.

La CTI est un organisme indépendant, chargé par la loi française depuis 1934 d'évaluer toutes les formations d'ingénieur, de développer la qualité des formations, de promouvoir le titre et le métier d'ingénieur en France et à l'étranger. Dans le cadre d'un renouvellement d'habilitation d'une école d'ingénieurs, nous avons eu l'occasion de confronter nos modèles aux attentes de la CTI qui encourage les écoles à mettre en place une démarche d'amélioration continue en proposant notamment « l'approche compétences » comme un des éléments majeurs du service rendu à l'étudiant.

La direction de l'école a souhaité profiter de l'opportunité de la rédaction de ce dossier d'habilitation pour formaliser ses processus clés et avancer dans la mise en œuvre de la clarification de la contribution de chacun des cours à un référentiel de compétences de

référence, le référentiel EUR-ACE. En parallèle de cela, nous avons mis en place un observatoire de la relation élève/école, en administrant 300 questionnaires proches de celui présenté dans ces travaux, et ce à l'ensemble des élèves de première année.

L'ensemble de ces actions a pour but de présenter dans le dossier d'habilitation, qui le demande, une démarche complète d'amélioration continue prenant en compte les spécificités du champ éducatif. Cette démarche fera l'objet d'un contrôle par la CTI avec la visite de deux auditeurs en octobre 2012. Mais au-delà de la mise en place de ces outils pour un nouveau type de pilotage du changement, il est à noter que le processus réflexif d'adaptation « locale » de la norme ISO 9000 et du principe de client, et des clients a eu un impact organisationnel fort, presque fulgurant. Il a permis de mettre au cœur de réunions la question du service rendu, des exigences des parties prenantes, ou de la contribution de tel ou tel service à la valeur ajoutée à l'élève. Les enjeux sur le renouvellement de la pédagogie et des pratiques associées est comme fruit naturel de l'habilitation, c'est aussi une forme d'émancipation d'une technostructure basée sur des programmes à délivrer, plus qu'un service à rendre. De nouveaux modèles organisationnels ont vu le jour, passant d'une bureaucratie à une organisation professionnelle pour reprendre la classification de Mintzberg. (MINTZBERG 1990)

Espérons que cette mise en œuvre à l'échelle d'une organisation, (car c'en est une, à l'affût des opportunités) et d'une institution, (elle forme des élèves depuis 1925), fera l'objet d'une formalisation de ses résultats et permettra de faire progresser le principe même de l'habilitation, du progrès et de l'amélioration continue en faisant l'objet de communications au sein de la communauté scientifique et éducative.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAHAMSON, E. (1996). Management Fashion. *Academy of Management Review*, 21, (1), 254-285
- ACADÉMIE DE VERSAILLES (2011). Circulaire Orientation et Affectation - Rentrée scolaire 2011
- ALBERT, E., F. BOURNOIS, et al. (2006). *Pourquoi j'irais travailler ?* Eyrolles
- ALEXANDRE-BAILLY F., B. D., GRUERE J.P., RAULET-CROSET N., ROLAND-LEVY C (2006). *Comportements humains et management*. Pearson Education France
- ALLEN, N. J. et J. P. MEYER (1990). Organizational socialization tactics : a longitudinal analysis of links to newcomers' commitment and role orientation. *Academy of Management Journal*, 33, (4), 847-858
- AMADO, G. et A. GUITTET (1975). *La dynamique des communications dans les groupes*. Armand Colin
- ARGYRIS, C. (1995). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. InterEditions: Paris
- ARSON, P., LANIER, PATRICIA A., K. D. CARSON, et al. (2000). CLEARING A PATH THROUGH THE MANAGEMENT FASHION JUNGLE: SOME PRELIMINARY TRAILBLAZING. *Academy of Management Journal*,
- ASSELAIN, J. C. (1984). *Histoire économique de la France 2. De 1919 à nos jours*. Livre de poche
- ATKINSON, C. (2002). Career management and the changing psychological contract. *Career Development International*, 7, (1), 14-23
- ATTALI, J. (2007). *L'avenir du travail*. Fayard: Paris
- BANDURA, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency *American Psychologist* 37, (2), 122-147
- BANDURA, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, (2), 248-287
- BATESON, G. (2008). *Vers une écologie de l'esprit (tome 2)*. Seuil-Point Essai: Paris
- BAUDRILLARD, J. (1970). *La société de consommation*. Denoël: Paris
- BECK, U. (1986). *Risikogesellschaft (La société du risque)*. Suhrkamp Verlag: Francfort
- BEN-PERETZ, M. (2001). THE IMPOSSIBLE ROLE OF TEACHER EDUCATORS IN A CHANGING WORLD. *Journal of Teacher Education*,
- BERGER, G. (2009). *Préface. Le processus éducatif (Marpeau)*. Toulouse, Erès
- BERNARD, C. (1865). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*
- BEZES, P. et O. JOIN-LAMBERT (2010). Comment se font les administrations : analyser les activités administratives constituantes. *Sociologie du travail*, (52), 133-150
- BLAYA, C. (2010). DÉCROCHAGE SCOLAIRE : PARENTS COUPABLES, PARENTS DÉCROCHEURS ? *Informations sociales*, n°161, 46-54
- BOIRAL, O. (2002). ISO 9000 : DE L'IMPÉRATIF COMMERCIAL AU "RITE DE PASSAGE" ORGANISATIONNEL. Onzième conférence de l'AIMS. Québec, AIMS
- BOND BAKER, T. (2005). Towards a New Employment Relationship Model: Merging Changing Needs and Interests of Organisation and Individual. Centre for Learning Innovation, School of Learning & Professional Studies, Queensland University of Technology
- BONNERY, S. (2006). À PROPOS DE LA CRISE DE LA TRANSMISSION SCOLAIRE. *Pensée plurielle*, n°11, 75-82

- BONNEVITZ, P. (2003). *Pierre Bourdieu - vie, oeuvres, concepts*. Ellipses: Paris
- BOUDET, M. L. S. (2005). « *O serviço é um produto ?* » *Trabalho no setor terciário, Emprego e desenvolvimento tecnologico*: Sao Paulo
- BOUDON, R. (1973). *L'Inégalité des chances*. Armand Colin: Paris
- BOULANGÉ, F. (2000). "L'éducation n'est pas une marchandise."
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Fayard: Paris
- BOURDIEU, P. et L. WACQUANT (1992). *Réponses... Pour une anthropologie réflexive*. Le Seuil: Paris
- BRANDENBURG.H, W. J. (2003). *L'approche processus, mode d'emploi*. éditions d'organisation: Paris
- BROUSSEAU, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, Recherche en didactique des mathématiques*. La Pensée Sauvage: Grenoble
- BRUCY, G. (2003). *Histoire de la Fédération nationale de l'enseignement*. Belin: Paris
- BRUMBACK, G. B. (2003). The End of Management and the Rise of Organizational Democracy (Review) *Personnel Psychology*,
- CAILLE, A. (1986). *Splendeurs et misères des sciences sociales. Esquisses d'une mythologie*. Droz: Genève
- CEREQ (2004). Génération 2001 - S'insérer quand la conjoncture se dégrade. *Bref*, (214),
- CES (2008). L'EMPLOI DES JEUNES DES QUARTIERS POPULAIRES, Conseil économique et social: 104
- CHAUVEL, L. (1998). La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres. *Revue de l'OFCE*, (n° 66),
- CHAUVEL, L. (1999). Reproduction de la reproduction : massification, démocratisation, démographisation *Mouvements*, (n°5), 10-19
- CHAUVEL, L. (2001). La fin des classes sociales, et après ?... *Revue de l'Observatoire Français des Conjonctures Economiques*, (N° 79), p. 315-359
- CHAUVEL, L. (2003). La rupture du pacte générationnel. *Pour*, (n°177), 65-69
- CHAUVEL, L. (2004). L'école et la déstabilisation des classes moyennes. *Education et société*, 14, 101-118
- COFREMCA (2002). La lettre
- COLL, S. (2010). Consommation sous surveillance : Le cas des cartes de fidélité. . Faculté des sciences économiques et sociales. Genève, Université de Genève. Doctorat
- COMTE-SPONVILLE, A. (2004). *Le capitalisme est-il moral ? : Sur quelques ridicules et tyrannies de notre temps* Albin Michel Paris
- COTENTIN, P. D. D. P. (2003). L'accrochage en lycée professionnel. Des expériences pour vous guider. BUC, Académie de Versailles: 139
- CROZIER, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. éditions du Seuil: Paris
- CRUCHANT, L. (1993). *La qualité*. Presses Universitaires de France: Paris
- CTI (2006a). Guide d'autoévaluation des formations d'ingénieur. C. d. T. d. l'Ingénieur
- CTI, C. D. T. D. L. I. (2006b). Références et Orientations
- DANON-BOILEAU, H. (2002). *Les études et l'échec*. Payot
- DAVID, A. (2001). Model implementation : a state of the art. *European Journal of Operational Research*, (134), 459-480
- DAVID, A. (2002). Décision, conception et recherche en sciences de gestion. *Revue française de gestion*, 2002/3-4, (n° 139), 173-185
- DAVID, A. (2005). Sciences de gestion : éléments d'épistémologie et de méthodologie de la recherche. IONIS. Paris
- DAVID, A., A. HATCHUEL, et al. (2001). *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*: Paris

- DE GAULEJAC, V. et I. TABOADA-LEONETTI (2007). *La lutte des places*. Desclée de Brouwer: Paris
- DE JOUVENEL, B. (1970). Préviation et action. *Analyse et prévision*, (9), 178-184
- DEAUVIAU, J. et J.-P. TERRAIL (2007). *Les sociologues, l'école & la transmission des savoirs*. La dispute: Paris
- DELAGE, D. (1985). *Le pays renversé*. éditions Boréal express: Montréal
- DEMING, W. E. (1996). *Du nouveau en économie*. Economica
- DEROUBAIX, C. (19 Février 2009). "Le savoir n'est pas une marchandise."
- DESCARTES, R. (1637). *Le discours de la méthode*
- DESPLANQUES, E. (2007). Blâme ou encouragements ? Télérama
- DESREUMAUX, A., X. LECOCQ, et al. (2009). *Stratégie*. Pearson Education
- DEVINEAU, S. (1998). *Les projets d'établissement*. Presses Universitaires de France. : Paris
- DIEBOLT, C. (1999). *Revue Internationale de Pédagogie*. 45, (2), 197-213
- DOUGLAS, M. (1999). *Comment pensent les institutions*. éditions de la Découverte: Paris
- DU TERTRE, C. (2002). « *Services, relations de services et économie immatérielle* ». *La relation de service, opportunités et questions nouvelles pour l'ergonomie* c. F. Hubault, Octarès: pp. 225-235
- DUBAR, C. (1996). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin: Paris
- DUBAR, C. (1998a). Identité professionnelle et récits d'insertion. Pour une approche socio-sémantique des constructions identitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27, 95-104
- DUBAR, C. (1998b). Identité professionnelle et récits d'insertion. Pour une approche socio-sémantique des constructions identitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27, 95-104
- DUBET, F. et D. MARTUCELLI (1998). *Dans quelle société vivons-nous ?* Seuil
- DUBREUIL, P., E. MORIN, et al. (2005). *Sorties sans qualification - Analyse des causes, des évolutions, des solutions pour y remédier*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
- DUFOUR L., F. S. (2006). La socialisation organisationnelle des jeunes à faible capital scolaire. *Management et avenir*, 4, (10), 145-160
- DUJARIER, M.-A. (2008). *Le travail du consommateur*. La Découverte: Paris
- DUMORA, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et ruptures. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 19, 111-127
- ELIAS, N. (2002). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Pocket
- EQUIPO DECANAL DE LA FACULTAD DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE (2004). *La calidad como reto en los centros de enseñanza superior, Las Normas ISO 9000 y el modelo EFQM*. Editorial Club Universitario: Alicante
- FAVRE D., H. A., REYNAUD C. (SOUS LA DIRECTION DE) (2008). *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants*. . Editions De Boeck Université: Bruxelles
- FERRANDI, J.-M. M., DWIGHT VALETTE-FLORENCE, PIERRE (2003/4). La personnalité de la marque : bilan et perspectives. *Revue Française de Gestion*, n°145, 145-162
- FERRY, L. (2007). *Familles, je vous aime - Politique et vie privée à l'âge de la mondialisation*. XO: Paris
- FERRY, L. (2011). "Le lycée des métiers." Retrieved 20 décembre 2011,
- FLOC'H, B. (2011). "L'ascenseur éducatif toujours en panne." Retrieved 12.10.11 - 15h06 from www.lemonde.fr

- FORT FRANÇOIS, F. F. (2006). DIMINUER LES RISQUES D'ÉCHEC LORS DE LA MISE EN OEUVRE DES « CHANGEMENTS PACKAGÉS ». *Revue Française de Gestion*, n°66, 51-68
- FOUCAULT, M. (1969). *Archéologie des savoirs*. Gallimard: Paris
- FRAISSE, E. (2010). Regards sur la formation des maîtres en France. *Revue Internationale d'éducation*, n°55, (Former les enseignants), 61-71
- FRANCE INFO - 20 MINUTES. (2009). "Sondage France Info-20Minutes : les fonctionnaires ont toujours la cote." Retrieved 2 mars 2009, 2009, from www.france-info.com
- FREESE, C., SCHALK, RENÉ (2005). How to measure the psychological contract? A critical criteria-based review of measures. *South African Journal of Psychology*, 38/2, pp.269-286
- GADREY, J. (1991). Le service n'est pas un produit : quelques implications pour l'analyse économique et pour la gestion. *Politiques et management public*, 9, (9-1),
- GALLAND, O. (2009). *Les jeunes ont ils raison d'avoir peur*. Armand Colin: Paris
- GEE, J. P., G. HULL, et al. (1996). *The New Work Order - Behind the language of the new capitalism*. Westview Press
- GIARD, V. (2003). La normalisation technique. *Revue française de gestion*, 2003/6, (147), 49-65
- GIORDANO, J.-L. (2006). *L'approche Qualité Perçue*. Editions d'Organisation: Paris
- GIRET, J.-F., S. MOULLET, et al. (2003). L'enseignement supérieur professionnalisé. Un atout pour entrer dans la vie active ? **BREF CEREQ: 4**
- GIRET, J.-F. D., A. LOPEZ, et al. (2005). *Des formations pour quels métiers ? La découverte*
- GIRIN, J. (2001). *Management et complexité : comment importer en gestion un concept polysémique ? Les nouvelles fondations des sciences de gestion*. Vuibert and FNEGE. Paris: 125-139
- GOLDRATT, E. (2002). *Le but : Un processus de progrès permanent*. AFNOR
- GOLDRATT, E. J. C. (2006). *Le But, un processus de progrès permanent*. AFNOR éditions: La Plaine Saint Denis
- GOTTFREDSON, L. (1981). Circumscription and Compromise : A developmental Theory of Occupational Aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28, (6),
- GRANDBASTIEN, M. (2004). PREMIERS PAS DANS LE MONDE DES STANDARDS POUR LA FORMATION EN LIGNE. *Distance et savoirs*, Vol 2, 395-408
- GUEGUEN, G. (2001). ENVIRONNEMENT ET MANAGEMENT STRATEGIQUE DES PME : LE CAS DU SECTEUR INTERNET. Montpellier, Montpellier 1. Doctorat
- GUERRERO, S. (2005). La mesure du contrat psychologique dans un contexte de travail francophone. *Relations industrielles / Industrial Relations*, vol. 60, (1), 112-144
- GUICHARD, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. PUF: Paris
- GUICHARD, J. (2004). Se faire soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4, (33), 499-533
- GUICHARD, J. (2006). S'orienter aujourd'hui : se construire dans une société équitable. *Questions d'orientation*, (N°4), 71-84
- GUIGOU, J. (2007). Notes sur l'histoire des sciences de l'éducation, Centre de Recherches sur la Formation, l'Éducation et l'Enseignement - Université Montpellier3
- HELLER, F. (2003). Participation and Power: A Critical Assessment. *Applied Psychology*, 52, (1), 144-163
- HELSEBY, G. (1999). *Changing teachers' work*. Philadelphia, Open University Press
- HIDRI, O. (2008). Se forger une apparence « recrutable » : une stratégie d'insertion professionnelle des étudiant(e)s. *Travailler*, 2, (28), 99-122
- HIRSCH, M. (2009). PROGRAMME NATIONAL D'EXPERIMENTATIONS POUR LES JEUNES M. d. l. Jeunesse

- HOARE, P. N. (2007). The unemployment experience: psychological factors influencing mental health, coping behaviours, and employment outcomes. University of Southern Queensland, Faculty of Sciences
- HOFSTEDE, G. (1991). *Cultures and Organizations, Software of the Mind. Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*. Harper Collins Business: London
- HOWE, N. et W. STRAUSS (2000). *Millennials rising : the next great generation*. Vintage Books
- HUGON, M.-A. (2010). LUTTER CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE : QUELQUES PISTES PÉDAGOGIQUES. *Informations sociales*, n°161, 36-45
- HUSSENET, A. et P. SANTANA (2004). Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire Haut Conseil de l'évaluation de l'école
- ISO (2001). Directives ISO/CEI. I. S. Organization
- ISO (2002). The ISO Survey of ISO 9000 and ISO 14001 certificates, INTERNATIONAL STANDARDS ORGANIZATION. NF EN ISO 9000 2005-10
- ISO (2005). NF EN ISO 9000 2005-10. AFNOR, INTERNATIONAL STANDARDS ORGANIZATION. NF EN ISO 9000 2005-10
- ISO (2007). Quality management systems — Guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education, International Standards Organization
- ISO (2009). *Choisir et appliquer les normes de la famille ISO 9000*: Genève
- ISO (2010). Lignes directrices relatives à la responsabilité sociétale. I. S. Organization
- JEANNOT, G. (2010). La fatigue d'être client. *Informations sociales*, n°158, (Les services publics face à leurs usagers),
- JELLAB, A. (2005a). Les « nouveaux enseignants » de lycée professionnel : un rapport « contrarié » au métier ? *L'homme et la société*, N°156, 147-165
- JELLAB, A. (2005b). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue Française de sociologie*, n°46, 295-323
- JUAN, S. (1999). *Méthodes de recherches en sciences sociohumaines*. PUF: Paris
- KOCAKULAH, M. C., J. F. BROWN, et al. (2008). Lean Manufacturing Principles and their Application. *Cost Management*, (May/June 2008), 16-27
- KOVALESKY, O. (2010). *Optimiser le pilotage de vos processus avec la méthode SOCLE*. AFNOR
- LAB'HO (2000). *Travailler, premiers jours*. Autrement
- LABAREE, D. F. (2000). On the nature of teaching and teacher education : Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education*, (51(3)), 228-233
- LABRUFFE, A. (2007). *70 tableaux de bord pour la gestion des compétences*. AFNOR: La Plaine Saint Denis
- LAI, L., D. ROUSSEAU, et al. (2009). Idiosyncratic Deals: Coworkers as Interested Third Parties. *Journal of Applied Psychology*, 94, (2), 547-556
- LANG, J. (2003). *Une école élitaine pour tous*. Gallimard: Paris
- LAUFER, R. et A. BURLAUD (1997). Légitimité. Encyclopédie des sciences de gestion. P. Joffre and Y. Simon, *Economica*: 1754-1772
- LE BIGOT, J.-Y., C. LOTT-VERNET, et al. (2004). *Vive les 11-25*. Eyrolles: Paris
- LE MOIGNE, J.-L. (2005). *La modélisation des systèmes complexes*. Dunod: Paris
- LE MONDE (2000). Jean-Luc Mélenchon. Le Monde
- LECOQ, S. (2006). Comment faciliter l'entrée sur le marché du travail des jeunes diplômés issus de l'enseignement supérieur ?, Cercle Vinci
- LEFIGARO.FR. (2009). "Absentéisme : une cagnotte pour motiver les lycéens." Retrieved 09/10/2009,
- LEMOIGNE, J.-L. (1999). *La modélisation des systèmes complexes*. Dunod: Paris

- LERBET, G. (1984). Approche systémique et sciences de l'éducation. *Revue Française de pédagogie*, vol. 67, 29-36
- LESOURNE, J. (1987). LE SYSTEME EDUCATIF. Rapport remis au ministère de l'éducation nationale. . La Découverte – Le Monde, 1987: pages 12-15
- LETTRE MENSUELLE DES AFFAIRES (2007). Les aides à l'emploi
- LOCHET, J.-F. (2003). *Entreprises et jeunes débutants*. L'Harmattan: Paris
- LONGHI, G. (mars 2005). *Intervention de , « raccrocher les décrocheurs »*. Journée d'études « Lycéens décrocheurs raccrocheurs d'école », Inspection Académique de la Sarthe
- LORVELLEC, L. et R. ROMI (1993). *La Normalisation au service du droit de l'environnement. Convention de recherche du 7 décembre 1993*
- MALAREWICZ, J.-A. (2005). *Systémique et entreprise*. Village mondial: Paris
- MALINOWSKI, B. (1963). *Les Argonautes du Pacifique occidental (première édition 1922)*. éditions Gallimard, NRF: Paris
- MANCY, F. et J. IGALENS (2007). *De la formation à l'emploi : la diversité des parcours professionnels. Tous différents*. Paris, Eyrolles: 67-83
- MARBOT, E. (2005). *Les DRH face au choc démographique*. Editions d'organisation
- MARBOT, E. et J.-M. PERETTI (2006). *Les séniors dans l'entreprise*. Village mondial: Paris
- MARCEL, J.-F. (2000). *Les sciences de l'éducation: des recherches, une discipline*. L'Harmattan: Paris
- MARCH, J. G. (1991). Footnotes to Organizational Change. *Administrative Science*, (Autumn), p.131-158
- MARIE VERHOEVEN, J.-F. O. E. V. D. (2007). Vers des politiques d'éducation « capacitanes » ? *Formation Emploi*, n°98,
- MARTINET, A.-C. (2001). *Epistémologie de la connaissance praticable : exigences et vertus de l'indiscipline. Les nouvelles fondations des sciences de gestion*. Vuibert and FNEGE. Paris: 111-124
- MAURIN, E. (2009). *La peur du déclassement*. éditions du Seuil: Paris
- MAUSS, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Presses Universitaires de France: Paris
- MC WILLIAM, E. (2002). Against Professional Development. *Educational Philosophy and Theory*, 34, (3), 289-300
- MEIRIEU, P. et S. LE BARS (2001). *La Machine Ecole*. Gallimard: Paris
- MILLER, A. (1996). *L'avenir du drame de l'enfant doué* Presses Universitaires de France: Paris
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1989). Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989. Loi n° 89-486. M. d. l'éducation
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). Éducation & formations N°66
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2006). Code de l'éducation. Article L111-1. Ministère de l'éducation
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2010). Code de l'éducation. Article L121-1. Ministère de l'éducation
- MINTZBERG, H. (1990). *Le management, voyage au centre des organisations*. . Eyrolles: Paris
- MONGILLON, P. et P. VERDOUX (2008). *L'entreprise orientée processus*. AFNOR
- MONGILLON, V. (2003). *L'entreprise orientée processus, aligner le pilotage opérationnel sur la stratégie et les clients*. AFNOR éditions: La Plaine Saint Denis
- MOUGIN, Y. (2001). La cartographie des processus, Editions d'organisation
- MOUTET, A. (1997). *Les logiques de l'entreprise - La rationalisation dans l'industrie française de l'entre-deux-guerres*: Paris
- MUCCHIELLI, A. (2003). *Théorie systémique des communications. Principes & applications*. Armand Colin: Paris

- NYLAND, C. (1996). Taylorism, John R. Commons, and the Hoxie report. . *Journal of Economic Issues*,
- OZOUF, M. (2011). L'école, le plaisir et l'ennui. *Revue Internationale d'éducation*, (Le plaisir et l'ennui à l'école), 51-54
- PASCAL-MOUSSELARD, O. (2007). Voir Naples et mûrir. Télérama: 19
- PEIRCE, C. S. (1923). *Chance, Love and Logic*. Routledge
- PELISSIER, J., A. SUPIOT, et al. (2004). *Droit du travail*. Dalloz: Paris
- PELPEL, P., TROGER, VINCENT. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. L'Harmattan: Paris
- PERETTI, J.-M. (2005). *Dictionnaire des ressources humaines*. Vuibert: Paris
- PERETTI, J.-M. (2008). Définir et mesurer la fidélité organisationnelle. *Sciences de Gestion*, (64), 277-290
- PERETTI, J.-M. D. (2006). *Tous différents*. Eyrolles: Paris
- PERRET, V. et M. SÉVILLE (2007). *Fondements épistémologiques de la recherche. Méthodes de recherche en management*. Paris, Dunod
- PESQUEUX, Y. (2004). *Le point de vue de la philosophie : L'entreprise idéologique. La stratégie et son double - Autonomie du sujet et emprise idéologique dans l'entreprise*. E. Mounoud: 157-180
- PESQUEUX, Y. (2006). Institution et organisation. c. d. l. a. f. d. comptabilité. Tunis
- PESQUEUX, Y. (2008). *Qualité et Management, une analyse critique*. Editions Economica: Paris
- PESQUEUX, Y. (2010). Contrat social et contrat psychologique, HAL
- PESQUEUX, Y. et B. TRIBOULOIS (2004). *La dérive organisationnelle, Peut-on encore conduire le changement*. L'Harmattan: Paris
- PESQUEUX, Y. et J. P. TYBERGHEIN (2009). *L'école japonaise d'organisation*. AFNOR éditions: La Plaine Saint Denis
- PIAGET, J. (1988). *Où va l'éducation ?* Denoël / Gonthier: Paris
- PIAU, V. (2011). *Les droits de l'élève*. François Bourin éditions: Paris
- PICHAULT, F. et M. PLEYERS (2010). *Pour en finir avec la génération Y... Enquête sur une représentation managériale. XXIe congrès de l'AGRH*
- POCHARD, M. (2008). Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant, La documentation française
- POWELL, W. (2007). The New Institutionalism,. *The International Encyclopedia of Organization Studies*,
- PROBERT, B. (1999). New work in a changing order. *Australian CPA*,
- PRUDHOMME, L. et F. BOURNOIS (2006). *La diversité des âges et le choc générationnel. Tous différents*. Eyrolles. Paris, Eyrolles: 33-44
- PUGIN, V. (2008). Les sorties du système scolaire sans qualification. C. d. R. p. d. G. Lyon. Lyon
- PURSER, R. et S. CABANA (1998). *The Self-Managing Organization: How Leading Companies Are Transforming the Work of Teams for Real Impact* Free Press: New York
- RAYOU, P. V. Z., AGNÈS (2011). *Les 100 mots de l'éducation*. Presses Universitaires de France: Paris
- RIANT, J.-P. (2010). Modélisation des attentes d'une relation de subordination ou d'échange par le Contrat Psychologique *Management et Avenir*, (32),
- RIOUX, M. (1968). Rapport RIOUX. Québec, Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, Québec, l'Éditeur officiel du Québec, 1968.
- ROMANELLI, E. et M. L. TUSHMAN (1985). Organizational Evolution : a Metamorphosis Model of Convergence and Reorientation. *Research in Organizational Behavior*, n°7,

- ROPE, F. et L. TANGUY (2007). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. L'Harmattan: Paris
- ROSE, J. (2005). D'une génération à l'autre... Les "effets" de la formation initiale sur l'insertion. *Bref*. Marseille: 4
- ROSE, J. D. S., D. C. EPIPHANE, et al. (2005). *L'école est finie - Premiers pas dans la vie active de la Génération 2001 - Interrogation de la génération 2004*. CEREQ: Marseille
- ROUSSEAU, D. (1990). New hire perceptions of their own and their employer's obligations: a study of psychological contracts. *Journal of Organizational Behavior*, 11, 389-400
- ROUSSEAU, D. (1995). *Psychological contracts in organizations, understanding Written and Unwritten Agreements*. Sage Publications: Londres
- ROUSSEAU, D. (2000). Psychological Contract Inventory, Technical Report. Pittsburgh, Pennsylvania 15213 USA, Heinz School of Public Policy and Graduate School of Industrial Administration - Carnegie Mellon University
- ROUSSEAU, D. (2001). Schema, promise and mutuality, The building blocks of the psychological contract. *Journal of occupational and organizational psychology*, 511, 541
- ROUSSEAU, D. (2008). Psychological Contract Inventory, Employee and Employer Obligations
- SCHALK, R. et R. E. ROE (2007). Towards a Dynamic Model of the Psychological Contract. *Journal for the theory of Social Behaviour*, 37, (2), 167-182
- SÉRIEYX, H. (2005). *Jeunes et entreprises*. Editions d'Organisation: Paris
- SHIBA, S., A. GRAHAM, et al. (2003). *TQM : 4 révolutions du management*. Dunod: Paris
- STIGLITZ, J. E. (2002). Emploi, justice sociale et bien-être. *Revue internationale du Travail*, 141, (1-2),
- TANGUY, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*. PUF: Paris
- THIETART, R.-A. (2007). *Méthodes de recherche en management*. Dunod: Paris
- THOR, C. G. (2008). Lean metrics in the public sector. *Cost Management*, May/June 2008, 28-32
- TROGER, V. et J. C. RUANO-BORBALAN (2005). *Histoire du système éducatif*. Gallimard: Paris
- TROTTIER, C. (2005). L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études ? *Education et société*, n°16, (La sociologie de l'éducation à l'épreuve des changements sociaux), 77-97
- TYSON, S. et A. YORK (2001). *Essentials of HRM*. Butterworth Heinemann: Oxford
- VAN DEN BERGHE, W. (1997). Application of ISO 9000 standards to education and training, interpretation and guidelines in a European perspective. Thessalonique
- VANDANGEON-DERUMEZ, I. (1998). La dynamique des processus de changement. *Revue Française de Gestion*, (n° 120), p 120-138
- VERNIMMEN, P., Y. LE FUR, et al. (2002). *Finance d'entreprise*. Dalloz
- VINOKUR, A. (2006). LA QUALITÉ DE LA MESURE DE LA QUALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : ESSAI D'ANALYSE ÉCONOMIQUE. *Education et société*, n°18, 109-124
- WALTER, M. J.-L. (2005). L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur, CONSEIL ECONOMIQUE ET SOCIAL: 87
- WARNER, M. (1994). Japanese culture, western management: Taylorism and human resources in Japan. *Organization Studies*
- WELTZ, P. (2007). *Faut-il sauver les grandes écoles, de la culture de la sélection à la culture de l'innovation*. Presses de la fondation nationale des sciences politiques: Paris

- WIENER, Y. (1982). Commitment in Organizations : A Normative View. *Academy of Management Review*, 7, (3), 418-428
- WITZEL, M. (2005). Where scientific management went awry: Taylorism laid the foundations for science-based management more than 100 years ago. But early implementations led to worker resistance and distortions that have never quite gone away.(History Lesson) European Business Forum
- ZOHAR, D. (1977). *Rewiring the Corporate Brain: Using the New Science to Rethink How We Structure and Lead Organizations*. Berrett-Koehler Publishers

ANNEXES

Annexe 1
Questionnaire PCI-RMA

TEST

ÊTES-VOUS FAITS L'UN POUR L'AUTRE

Voilà un questionnaire pour tester, pour évaluer la relation que vous entretenez avec votre lycée. Tout cela est anonyme, mais nous permettra de mieux connaître la classe, l'établissement, et de vous donner des outils concrets pour prendre plus de plaisir et réussir dans vos études.

EXPLICATION :

Une série de questions va vous être proposée. Le début de chaque question est en haut de la page, la suite à chaque ligne. Pour chaque ligne, en fonction de votre avis, vous ferez une croix **où vous voulez sur la ligne** allant de « non, pas du tout » à « oui, tout à fait ».

Exemple :

Est-ce important pour vous...

QUESTION

A1	... d'être respecté au lycée	Non, pas du tout	■ ————— ■	Oui, tout à fait
----	------------------------------	------------------	-----------	------------------

Est-ce important pour vous...

JAUGE REPONSE

A1	... d'être respecté au lycée	Non, pas du tout	■ ————— X	Oui, tout à fait
----	------------------------------	------------------	-----------	------------------

plutôt important

Est-ce important pour vous...

A2	... d'avoir un emploi du temps agréable	Non, pas du tout	■ ————— X	Oui, tout à fait
----	---	------------------	-----------	------------------

plutôt pas important

Est-ce important pour vous...

A3	... d'avoir le soutien des enseignants	Non, pas du tout	■ ————— X	Oui, tout à fait
----	--	------------------	-----------	------------------

très important

ESSAYEZ POUR VOIR :

Beyonce est...

T1	... une belle femme	Non, pas du tout	■ ————— ■	Oui, tout à fait
T2	... une bonne chanteuse	Non, pas du tout	■ ————— ■	Oui, tout à fait
T3	... une joueuse de foot	Non, pas du tout	■ ————— ■	Oui, tout à fait

Votre classe : _____

Votre établissement : _____

Est-ce important pour vous...

A1	... d'être respecté au lycée	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
A2	... d'être respecté par les enseignants	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
A3	... d'être respecté par les autres élèves	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
A4	... d'être respecté par l'administration (CPE, provi	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
A5	... d'avoir du matériel fourni pour travailler	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
A6	... que le lycée soit propre et en bon état	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
A7	... d'avoir un emploi du temps agréable	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
A8	... d'avoir le soutien des enseignants	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
A9	...d'avoir des enseignants faisant preuve d'autorité	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
A10	...que la manière de noter soit expliquée	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
A11	...qu'il n'y ait pas de sanctions injustes	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
A12	...que votre avis soit pris en compte	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
A13	...que les enseignants soient justes	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
A14	...de vous faire des amis au lycée	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
A15	... de faire des voyages avec le lycée	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
A16	...d'avoir des responsabilités	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
A17	...que les cours aient toujours un rapport avec vo métier	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
A18	...que le lycée vous aide pour votre orientation	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
A19	... d'avoir des avantages en fonction de mes notes récompenses, mentions...)	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
A20	...que mon Bac Pro ait de la valeur sur le marché travail	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
A21	...de bien écouter en classe	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
A22	...de pouvoir continuer des études après le Bac	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait

Vous êtes : une fille / un garçon

Votre temps de trajet pour venir au lycée (juste l'aller) : _____

Combien de temps consacrez-vous à vos devoirs par semaine (en dehors des cours) : _____

Redoublant de seconde ? Oui / Non

Votre mois et année de naissance : ____ / ____

Est-ce que le lycée vous demande de...

B1	... travailler le week-end	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
B2	... d'obtenir de bons résultats	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
B3	... de ne pas utiliser vos parents contre les enseignants	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
B4	... de faire confiance aux enseignants	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
B5	... de ne pas faire pression sur les enseignants	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
B6	... d'avoir toutes mes affaires en cours (feuilles, stylos, cahiers...)	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
B7	... de travailler en équipe et d'aider les autres	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
B8	... ne pas tricher aux examens	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
B9	... l'absence de violences verbales ou physiques	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
B10	... de la politesse vis-à-vis de tous	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
B11	... la présence à toutes les heures de cours	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
B12	... le respect du règlement intérieur	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
B13	... l'absence de consommation de drogues	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
B14	... d'avoir suffisamment dormi avant de venir en cours	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
B15	... de communiquer vos notes à vos parents ?	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
B16	... que vous alliez jusqu'au bac	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
B17	... de bonnes notes	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
B18	... défendre l'image du lycée à l'extérieur	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
B19	... d'être attentif en classe	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait

Est-ce que vous êtes...

G1	... globalement satisfait du lycée	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
----	------------------------------------	---

Est-ce que ...

X1	... vous êtes respecté au lycée	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
X2	... vous êtes respecté par les enseignants	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
X3	... vous êtes respecté par les autres élèves	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
X4	... vous êtes respecté par l'administration (CPE, proviseur...)	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
X5	... vous avez du matériel fourni pour travailler	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
X6	... le lycée est propre et en bon état	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
X7	... vous avez un emploi du temps agréable	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
X8	... vous avez le soutien des enseignants	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
X9	... vos enseignants font preuve d'autorité	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
X10	... la manière de noter est expliquée	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
X11	... il n'y a que des sanctions justes	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
X12	... votre avis est pris en compte	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
X13	... les décisions des enseignants sont justes	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
X14	... vous vous faites des amis au lycée	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
X15	... faites ou allez faire des voyages avec le lycée	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
X16	... avez des occasions d'avoir des responsabilités	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
X17	... les cours ont toujours un rapport avec votre futur métier	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
X18	... le lycée vous aide pour votre orientation	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
X19	... vous obtenez des avantages en fonction de vos notes (prix, récompenses, mentions...)	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
X20	... votre Bac Pro aura de la valeur sur le marché du travail	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
X21	... vous écoutez bien en classe	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
X22	... vous pensez poursuivre des études après le bac	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait

Est-ce que ...

Y1	... vous travaillez vos cours le week-end	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
Y2	... vous obtenez de bons résultats	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
Y3	... vous ne montez pas vos parents contre les ense	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
Y4	... vous faites confiance aux enseignants	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
Y5	... vous ne faites pas pression sur les enseignants	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
Y6	... vous avez toutes vos affaires en cours (feuilles, cahiers...)	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
Y7	... vous participez au travail en équipe et aidez les	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
Y8	... vous ne trichez pas aux examens et interros	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
Y9	... vous ne pratiquez pas les violences verbales ou physiques	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
Y10	... êtes poli vis-à-vis de tous	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
Y11	... êtes présent à toutes les heures de cours	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
Y12	... vous respectez le règlement intérieur	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
Y13	... vous ne consommez pas de drogues	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
Y14	... vous avez suffisamment dormi avant de venir e	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
Y15	... vous communiquez vos notes à vos parents	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
Y16	... vous irez jusqu'au bac	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
Y17	... vous avez de bonnes notes	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
Y18	... vous défendez l'image du lycée à l'extérieur	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait
Y19	... vous êtes attentif en classe	Non, pas du tout <input type="checkbox"/> ————— <input type="checkbox"/> Oui, tout à fait

Annexe 2
Tableaux de bord complets

	G1		Respect A1	Justice A6 A11 A12 A7 A13 A20	Encadrement A9	Récompenses A19	Opportunités A14 A15 A22	Soutien à la réussite A8 A18 A21 A16 A17	Egalité des chances A5 A10
Global	6,2	252	8,7	8,6	5,2	6,9	7,5	7,5	7,4
Blériot	5,84	21	9,19	7,29	5,24	7,05	6,76	6,62	7,62
JM	7,23	107	8,21	8,34	5,83	6,72	7,99	7,68	7,10
JP	6,03	84	9,06	8,40	4,70	7,49	7,58	7,32	7,84
L	2,79	16	7,31	8,38	4,25	4,80	5,93	7,38	8,19
Van Gogh	4,89	24	8,38	7,71	4,63	6,63	5,70	6,30	7,38
			22%	13%	30%	39%	31%	18%	15%

	Global	6,2	229	8,7	8,6	5,2	6,9	7,5	7,5	7,4
JM	2BMDC	8,50	18	8,83	8,61	6,72	6,65	8,22	8,61	8,11
JM	2BMDM	8,36	14	8,71	8,07	6,93	5,57	9,00	8,36	6,07
JM	2BPS1	7,50	14	7,57	8,29	6,29	7,71	8,21	6,79	6,62
JP	CSS	7,32	25	8,96	9,12	5,96	7,04	8,68	8,96	7,60
JM	2BPS2	7,31	13	7,92	8,38	4,15	7,46	8,15	7,00	7,15
JM	2BPCO	7,27	17	8,00	8,59	6,25	7,35	8,18	8,76	7,06
JM	2BPC	6,57	11	6,38	7,00	4,25	5,88	6,88	6,88	6,25
JP	EL	6,53	8	9,20	8,35	4,35	7,95	6,10	6,60	8,45
JP	SM	6,50	20	9,71	9,71	6,29	7,00	9,00	8,29	9,71
Van Gogh	2ELEC	5,92	7	9,07	7,20	5,67	7,13	7,20	6,53	7,87
Van Gogh	2MEI	5,67	15	9,50	7,50	4,17	6,83	5,67	6,83	7,00
JP	MT	5,10	24	9,27	8,50	3,30	7,91	8,36	6,64	8,64
Van Gogh	2VPC	4,89	6	8,38	7,71	4,63	6,63	5,70	6,30	7,38
JP	CO	4,52	21	8,71	7,10	3,67	7,52	6,81	6,10	6,45
Ledoux	2BP1	2,79	16	7,31	8,38	4,25	4,80	5,93	7,38	8,19
				38%	32%	70%	46%	44%	38%	49%

Tableau A-1 – Exemple de tableau de bord du contrat psychologique sur le volet « attentes des élèves »

A

			Respect	Justice	Encadrement	Récompenses	Opportunités	Soutien à la réussite	Egalité des chances		
Fille	Global	6,2	243	8,7	8,6	5,2	6,9	7,5	7,5	7,4	
	0	7,02	133	8,46	8,43	5,57	6,85	7,79	7,74	7,11	
	Garçon	1	5,32	110	8,53	7,92	4,64	7,09	7,04	6,83	7,93
			1%	6%	18%	4%	10%	12%	11%		
Industriel	Global	6,2	230	8,7	8,6	5,2	6,9	7,5	7,5	7,4	
	I	6,15	107	8,82	8,24	5,26	6,73	7,37	7,35	7,94	
	Tertiaire	T	6,32	123	8,29	8,18	5,14	7,13	7,58	7,41	7,11
			6%	1%	2%	6%	3%	1%	11%		
Trajet	Global	6,2		8,7	8,6	5,2	6,9	7,5	7,5	7,4	
	Court	1	6,17	10	8,67	7,93	4,75	7,09	7,32	6,80	7,28
		2	6,22	22	8,19	8,09	4,97	6,96	7,88	7,47	7,86
		3	7,00	36	8,13	8,27	5,54	6,83	7,64	7,27	7,35
	Long	4	5,50	63	8,97	8,56	5,40	6,81	6,98	7,81	7,50
			10%	7%	15%	4%	12%	13%	8%		
Devoirs	Global	6,1		8,7	8,6	5,2	6,9	7,5	7,5	7,4	
	Peu	1	5,54	9	8,35	7,85	4,82	7,55	6,74	6,33	7,47
		2	6,28	49	8,72	8,67	5,81	7,15	8,02	8,09	7,53
		3	6,91	104	8,87	8,55	4,65	7,70	7,42	7,57	7,64
	Beaucoup	4	6,83	293	8,23	8,02	5,80	5,90	7,33	7,45	7,29
			7%	10%	22%	26%	17%	24%	5%		
Naissance	Global	6,0		8,7	8,6	5,2	6,9	7,5	7,5	7,4	
	Vieux	1	5,38	04/08/1993	9,02	8,15	5,62	7,09	6,70	7,36	7,96
		2	6,41	05/06/1994	8,26	8,58	5,60	6,46	6,94	7,72	7,32
		3	6,36	16/12/1994	8,08	7,82	4,88	7,16	7,65	7,00	7,15
	Jeune	4	6,27	22/09/1995	8,40	8,12	4,33	7,25	7,63	7,12	7,43
			11%	9%	25%	12%	13%	10%	11%		

Tableau A-2 – Exemple de tableau de bord par classes ad hoc sur les attentes des élèves

			Relation au groupe	Conditions d'apprentissage	Récompenses	justice et dialogue	Utilité des cours	Conditions de la réussite	Valeur du résultat
			X14	X2	X4	X7	X9	X10	X22
			X1	X5	X15	X11	X8	X16	X20
	G1		X3	X6	X19	X13	X17	X18	X21
Global	6,2	252	8,0	7,4	3,8	5,2	5,6	6,1	6,7
Blériot	5,84	21	7,19	6,29	5,00	4,19	3,81	6,90	5,19
JM	7,23	107	8,42	8,07	4,20	6,76	5,59	6,47	7,67
JP	6,03	84	8,17	7,26	3,08	5,12	6,32	6,12	6,79
L	2,79	16	7,75	6,25	4,44	4,69	4,75	4,88	4,56
Van Gogh	4,89	24	7,38	6,54	3,17	3,75	5,46	5,65	5,63
			15%	25%	51%	58%	45%	33%	46%

	Global	6,2	229	8,0	7,4	3,8	5,2	5,6	6,1	6,7
JM	2BMDC	8,50	18	8,83	8,94	4,59	7,28	6,06	5,78	7,61
JM	2BMDM	8,36	14	9,14	7,93	4,43	5,71	6,50	7,14	8,64
JM	2BPS1	7,50	14	8,36	7,93	4,00	7,00	6,36	6,00	6,71
JP	CSS	7,32	25	8,12	8,84	3,29	6,68	7,12	7,32	7,76
JM	2BPS2	7,31	13	8,69	8,15	3,92	8,08	4,54	6,92	7,15
JM	2BPCO	7,27	17	8,82	8,59	5,06	7,94	6,82	6,71	7,94
JM	2BPC	6,57	11	7,38	7,13	4,00	5,63	4,38	6,00	7,63
JP	EL	6,53	8	7,80	6,90	1,25	4,35	6,15	6,05	6,15
JP	SM	6,50	20	8,86	7,00	4,71	3,86	7,00	7,33	5,14
Van Gogh	2ELEC	5,92	7	7,47	6,93	4,20	3,87	3,93	7,53	4,53
Van Gogh	2MEI	5,67	15	6,50	4,67	7,00	5,00	3,50	5,33	6,83
JP	MT	5,10	24	8,27	6,64	5,00	2,45	5,36	5,64	5,73
Van Gogh	2VPC	4,89	6	7,38	6,54	3,17	3,75	5,46	5,65	5,63
JP	CO	4,52	21	8,29	6,14	3,05	5,81	5,81	4,67	7,33
Ledoux	2BP1	2,79	16	7,75	6,25	4,44	4,69	4,75	4,88	4,56
				33%	58%	152%	108%	64%	47%	61%

Tableau X-1 - Arborescence de la perception de la réalisation des attentes des élèves

X

			Relation au groupe	Conditions d'apprentissage	Récompenses	justice et dialogue	Utilité des cours	Conditions de la réussite	Valeur du résultat	
Fille Garçon	Global	6,2	243	8,0	7,4	3,8	5,2	5,6	6,1	6,7
	0	7,02	133	8,40	8,04	3,71	6,40	5,86	6,48	7,53
	1	5,32	110	7,88	6,50	3,96	4,63	5,36	5,91	5,93
			6%	21%	7%	34%	9%	9%	24%	
Industriel Tertiaire	Global	6,2	230	8,0	7,4	3,8	5,2	5,6	6,1	6,7
	I	6,15	107	8,13	7,08	4,00	4,80	5,48	6,14	6,17
	T	6,32	123	8,20	7,67	3,69	6,26	5,98	6,19	7,10
			1%	8%	8%	28%	9%	1%	14%	
Trajet Court	Global	6,2		8,0	7,4	3,8	5,2	5,6	6,1	6,7
	1	6,17	10	8,03	7,60	4,08	5,70	5,92	6,33	6,87
	2	6,22	22	8,12	7,28	3,55	5,16	5,16	6,33	6,74
	3	7,00	36	8,25	7,55	3,80	6,22	5,63	6,17	6,82
	4	5,50	63	8,14	6,98	3,76	5,40	5,76	6,16	6,76
Long				3%	8%	14%	20%	14%	3%	2%
	Global	6,1		8,0	7,4	3,8	5,2	5,6	6,1	6,7
	1	5,54	9	8,11	7,42	3,00	4,85	5,69	6,02	5,11
	2	6,28	49	8,26	7,62	4,38	6,53	5,83	6,59	7,64
	3	6,91	104	8,17	7,02	4,02	5,91	5,43	6,28	6,85
Beaucoup	4	6,83	293	8,00	7,79	4,00	5,42	5,63	6,62	7,38
				3%	10%	36%	32%	7%	10%	38%
	Global	6,0		8,0	7,4	3,8	5,2	5,6	6,1	6,7
	1	5,38	04/08/1993	7,70	7,51	3,13	5,09	6,21	5,87	6,13
	2	6,41	05/06/1994	8,12	6,82	3,88	5,30	5,14	7,02	6,82
Naissance Vieux	3	6,36	16/12/1994	8,47	7,47	3,65	5,63	5,90	6,29	7,14
	4	6,27	22/09/1995	8,27	7,62	3,46	5,33	5,33	5,73	6,98
				10%	11%	20%	10%	19%	21%	15%
Jeune				10%	11%	20%	10%	19%	21%	15%

Tableau X-2 - Arborescence de la perception de la réalisation des attentes des élèves

	G1		Drogue B13	Réussite scolaire B17	Savoir vivre B6 B10 B16 B19 B2 B11 B12	Morale B8 B9	Agir à l'extérieur B18 B14 B15	Jouer le jeu B7 B4 B5	Esprit de corps B1 B3
Global	6,2	252	7,0	8,1	8,3	7,8	5,4	6,3	4,9
Blériot	5,84	21	6,81	8,19	8,81	7,76	3,52	6,48	3,90
JM	7,23	107	7,54	8,09	8,57	8,03	5,30	7,03	5,57
JP	6,03	84	6,79	7,17	8,36	7,69	4,87	6,90	4,81
L	2,79	16	5,06	6,50	7,81	6,81	3,06	7,19	3,56
Van Gogh	4,89	24	6,63	7,58	8,79	8,58	4,67	6,42	6,08
			36%	21%	12%	23%	41%	12%	52%

	Global	6,2	229	7,0	8,1	8,3	7,8	5,4	6,3	4,9
JM	2BMDC	8,50	18	6,53	8,06	9,11	7,61	4,56	6,72	4,83
JM	2BMDM	8,36	14	7,00	7,14	9,21	8,79	5,21	6,79	6,00
JM	2BPS1	7,50	14	8,07	9,00	9,43	8,86	5,50	7,50	5,71
JP	CSS	7,32	25	6,84	6,44	7,96	7,58	6,20	8,36	5,36
JM	2BPS2	7,31	13	6,85	7,69	7,46	7,46	5,46	8,08	7,23
JM	2BPCO	7,27	17	7,41	8,47	9,00	8,47	5,65	7,88	4,18
JM	2BPC	6,57	11	6,25	7,75	7,38	7,00	4,00	5,13	5,88
JP	EL	6,53	8	7,50	7,50	8,20	7,60	4,40	7,85	4,80
JP	SM	6,50	20	7,71	9,14	9,43	7,14	5,86	7,43	4,57
Van Gogh	2ELEC	5,92	7	6,20	8,27	8,87	7,80	4,07	7,13	3,73
Van Gogh	2MEI	5,67	15	6,83	8,00	8,67	7,67	2,17	4,83	4,33
JP	MT	5,10	24	6,09	7,18	7,82	7,36	3,27	6,09	4,09
Van Gogh	2VPC	4,89	6	5,67	7,58	8,79	8,58	4,67	6,42	6,08
JP	CO	4,52	21	6,24	7,05	8,90	8,24	4,24	4,52	4,62
Ledoux	2BP1	2,79	16	5,63	6,50	7,81	6,81	3,06	7,19	3,56
				35%	34%	25%	26%	74%	61%	75%

Tableau B-1 - Arborescence de la perception des attentes du lycée par les élèves

B

G1			Drogue	Réussite scolaire	Savoir vivre	Morale	Agir à l'extérieur	Jouer le jeu	Esprit de corps	
Fille	Global	6,2	243	7,0	8,1	8,3	7,8	5,4	6,3	4,9
	0	7,02	133	6,61	7,76	8,56	8,31	5,41	7,32	5,64
	Garçon	1	5,32	110	6,76	7,47	8,38	7,45	4,04	6,39
			2%	4%	2%	11%	25%	15%	24%	
Industriel Tertiaire	Global	6,2	230	7,0	8,1	8,3	7,8	5,4	6,3	4,9
	I	6,15	107	6,66	7,59	8,55	7,56	4,17	6,97	4,50
	T	6,32	123	6,72	7,61	8,58	8,20	5,20	6,90	5,54
			1%	0%	0%	8%	19%	1%	21%	
Trajet Court	Global	6,2		7,0	8,1	8,3	7,8	5,4	6,3	4,9
	1	6,17	10	6,68	7,64	8,08	7,56	5,13	7,48	5,48
	2	6,22	22	6,96	7,47	8,66	7,66	4,62	6,22	5,26
	3	7,00	36	6,92	7,65	8,57	7,98	4,80	6,82	4,80
	Long	4	5,50	63	6,30	7,74	8,81	8,29	4,43	6,95
			9%	3%	9%	9%	13%	20%	14%	
Devoirs Peu	Global	6,1		7,0	8,1	8,3	7,8	5,4	6,3	4,9
	1	5,54	9	6,85	6,98	8,64	7,69	3,96	6,58	4,75
	2	6,28	49	6,92	7,77	8,66	6,94	5,19	6,75	5,49
	3	6,91	104	6,19	8,35	8,40	8,21	4,89	6,47	4,19
	Beaucoup	4	6,83	293	6,83	7,31	8,54	8,48	5,21	7,29
			11%	17%	3%	20%	23%	13%	38%	
Naissance Vieux	Global	6,0		7,0	8,1	8,3	7,8	5,4	6,3	4,9
	1	5,38	04/08/1993	6,49	7,98	8,72	8,11	4,81	6,06	4,68
	2	6,41	05/06/1994	6,70	7,50	8,40	7,88	4,18	7,08	4,92
	3	6,36	16/12/1994	6,78	7,06	8,57	7,78	4,63	7,06	5,22
	Jeune	4	6,27	22/09/1995	6,87	7,37	8,42	7,52	4,85	6,83
			5%	11%	4%	8%	12%	16%	24%	

Tableau B-2 - Arborescence de la perception des attentes du lycée par les élèves

	G1		Travailler ensemble		Respecter les règles		Communiquer les notes aux parents		Effort et performance		Solidarité avec l'établissement		Loyauté vis-à-vis des enseignants		Absence de consommation de drogue		Loyauté disciplinaire		
			y7	y16	y10	y12	y6	y15	y19	y14	y2	y4	y17	y18	y11	y1	y3	y5	y13
Global	6,2	252	6,7	7,7	5,9	6,9	4,8	3,7	3,6	4,8									
Blériot	5,84	21	7,00	6,62	6,33	6,38	4,90	4,38	4,05	5,81									
JM	7,23	107	7,09	8,02	6,68	7,06	5,90	3,45	3,28	4,29									
JP	6,03	84	6,59	7,35	5,51	6,82	4,46	3,48	4,31	5,33									
L	2,79	16	4,50	7,31	3,56	5,63	4,40	3,13	3,69	5,00									
Van Gogh	4,89	24	6,30	7,46	5,42	5,67	3,43	3,09	2,26	5,33									
			39%	18%	52%	21%	51%	35%	56%	32%									

G1				Travailler ensemble		Respecter les règles		Communiquer les notes aux parents		Effort et performance		Solidarité avec l'établissement		Loyauté vis-à-vis des enseignants		Absence de consommation de drogue		Loyauté disciplinaire					
				y7	y16	y10	y12	y6	y15	y19	y14	y2	y4	y17	y18	y11	y1	y3	y5	y13	y8	y9	
	Global	6,2	229	6,7	7,7	5,9	6,9	4,8	3,7	3,6	4,8												
JM	2BMDC	8,50	18	7,22	8,83	7,17	6,53	6,06	4,18	3,44	5,24												
JM	2BMDM	8,36	14	7,57	8,64	6,71	7,00	6,50	2,64	5,07	6,50												
JM	2BPS1	7,50	14	8,14	7,36	7,57	8,07	5,64	3,93	3,54	3,64												
JP	CSS	7,32	25	7,20	7,72	5,36	6,84	6,44	3,88	3,84	6,24												
JM	2BPS2	7,31	13	6,69	8,00	6,00	6,85	5,31	3,08	2,46	3,00												
JM	2BPCO	7,27	17	7,82	8,53	6,35	7,41	6,47	3,63	3,73	3,38												
JM	2BPC	6,57	11	5,88	7,38	5,75	6,25	6,00	2,88	4,00	4,13												
JP	EL	6,53	8	6,74	6,70	5,25	7,50	3,90	4,05	6,15	5,90												
JP	SM	6,50	20	7,57	8,71	6,71	7,71	4,14	4,29	6,00	6,57												
Van Gogh	2ELEC	5,92	7	7,07	6,93	5,80	6,20	4,67	5,13	5,07	6,80												
Van Gogh	2MEI	5,67	15	6,83	5,83	7,67	6,83	5,50	2,50	1,50	3,33												
JP	MT	5,10	24	5,91	7,09	7,82	6,09	3,27	2,27	2,45	4,64												
Van Gogh	2VPC	4,89	6	6,30	7,46	5,42	5,67	3,43	3,09	2,26	5,33												
JP	CO	4,52	21	5,76	7,19	4,33	6,24	3,38	2,81	3,52	3,67												
Ledoux	2BP1	2,79	16	4,50	7,31	3,56	5,63	4,40	3,13	3,69	5,00												
				55%	39%	72%	35%	67%	77%	128%	79%												

Tableau Y-1 - Arborescence de la perception par les élèves de leurs réponses aux demandes du lycée

Y

G1				Travailler ensemble	Respecter les règles	Communiquer les notes aux parents	Effort et performance	Solidarité avec l'établissement	Loyauté vis-à-vis des enseignants	Absence de consommation de drogue	Loyauté disciplinaire
	Global	6,2	243	6,7	7,7	5,9	6,9	4,8	3,7	3,6	4,8
Fille	0	7,02	133	6,91	7,88	6,28	6,61	5,71	3,44	3,32	4,96
Garçon	1	5,32	110	6,40	7,18	5,57	6,76	4,12	3,55	4,06	4,82
				8%	9%	12%	2%	33%	3%	21%	3%
	Global	6,2	230	6,7	7,7	5,9	6,9	4,8	3,7	3,6	4,8
Industriel	I	6,15	107	6,58	7,54	6,08	6,66	4,84	3,66	4,31	5,71
Tertiaire	T	6,32	123	6,85	7,73	5,71	6,72	5,16	3,33	3,34	4,48
				4%	2%	6%	1%	7%	9%	27%	25%
Trajet	Global	6,2		6,7	7,7	5,9	6,9	4,8	3,7	3,6	4,8
Court	1	6,17	10	7,05	7,47	5,83	6,68	4,77	3,19	3,51	4,80
	2	6,22	22	6,36	7,95	6,00	6,96	5,00	3,42	3,50	3,72
	3	7,00	36	6,39	7,45	6,72	6,92	5,12	3,63	4,08	5,73
Long	4	5,50	63	6,89	7,43	5,32	6,30	5,11	3,84	3,35	5,32
				10%	7%	24%	10%	7%	18%	20%	42%
Devoirs	Global	6,2		6,7	7,7	5,9	6,9	4,8	3,7	3,6	4,8
Peu	1	5,54	9	5,85	7,18	5,11	6,85	4,09	3,35	3,96	4,65
	2	6,28	49	6,60	8,09	5,43	6,92	5,81	3,96	4,08	4,53
	3	6,91	104	6,79	7,70	6,72	6,19	5,00	3,41	3,49	4,83
Beaucoup	4	6,83	293	7,60	7,71	6,62	6,83	5,50	3,27	3,84	5,57
				26%	12%	27%	11%	36%	19%	16%	22%
Naissance	Global	6,2		6,7	7,7	5,9	6,9	4,8	3,7	3,6	4,8
Vieux	1	5,38	04/08/1993	6,96	7,83	5,34	6,49	4,40	2,35	3,16	4,76
	2	6,41	05/06/1994	6,92	7,30	6,76	6,70	4,94	3,48	4,02	4,98
	3	6,36	16/12/1994	6,41	7,88	5,88	6,78	4,77	3,55	3,73	4,60
Jeune	4	6,27	22/09/1995	6,02	7,06	5,65	6,87	5,24	4,50	3,84	4,88
				14%	11%	24%	5%	17%	58%	24%	8%

Tableau Y-2 - Arborescence de la perception par les élèves de leurs réponses aux demandes du lycée

			Justice et dialogue	Récompenses	Vivre avec les autres	Réussir insertion	Conditions de travail	Respect par l'institution	Responsabilités	Sécurité
			I7	I15	I9	I18	I5	I12		I22
			I11			I17				I1
			I12	I19	I14	I20	I16	I4		I8
	G1		I13						I16	I21
Global	6,2	252	-3,4	-3,5	0,8	-1,9	-0,5	-1,3	-1,0	-0,8
Blériot	5,84	21	-4,05	-2,00	1,67	-1,71	-0,19	-3,29	-1,76	-0,33
JM	7,23	107	-1,94	-3,41	0,60	-0,90	0,75	-0,80	-0,49	-0,42
JP	6,03	84	-4,20	-4,60	1,45	-2,05	-0,37	-1,83	-0,86	-0,67
L	2,79	16	-4,44	-3,50	0,63	-2,06	-1,38	-0,88	-1,44	-0,75
Van Gogh	4,89	24	-4,52	-5,58	0,91	-3,42	0,13	-2,04	-2,79	-1,88

	Global	6,2	229	-3,4	-3,5	0,8	-1,9	-0,5	-1,3	-1,0	-0,8
JM	2BMDC	8,50	18	-1,44	-3,18	-0,94	-1,67	0,72	-0,29	-1,06	-0,18
JM	2BMDM	8,36	14	-2,07	-3,21	0,21	-1,14	2,57	-0,93	-0,36	-0,57
JM	2BPS1	7,50	14	-1,86	-3,36	-0,29	-0,64	1,92	-1,00	-0,07	-0,36
JP	CSS	7,32	25	-2,60	-4,75	1,36	-0,68	0,04	-0,40	-1,24	-0,40
JM	2BPS2	7,31	13	-0,69	-3,46	2,77	-0,54	0,54	0,15	0,00	-0,38
JM	2BPCO	7,27	17	-1,41	-2,82	0,25	-0,41	0,63	-1,00	-0,82	-0,65
JM	2BPC	6,57	11	-2,50	-3,50	1,75	0,88	-0,25	-0,13	0,25	-0,13
JP	EL	6,53	8	-5,35	-5,95	1,70	-2,94	-0,10	-2,15	-0,20	-1,55
JP	SM	6,50	20	-5,86	-4,43	1,00	-2,29	-2,86	-2,57	-1,43	-1,00
Van Gogh	2ELEC	5,92	7	-4,53	-2,80	1,87	-1,40	0,27	-2,60	-1,60	-0,67
Van Gogh	2MEI	5,67	15	-2,83	0,00	1,17	-2,50	-1,33	-5,00	-2,17	0,50
JP	MT	5,10	24	-7,00	-3,64	2,40	-1,40	-1,45	-2,45	-1,20	-0,91
Van Gogh	2VPC	4,89	6	-4,52	-5,58	0,91	-3,42	0,13	-2,04	-2,79	-1,88
JP	CO	4,52	21	-3,00	-3,71	1,00	-3,20	0,30	-2,67	-0,67	0,10
Ledoux	2BP1	2,79	16	-4,44	-3,50	0,63	-2,06	-1,38	-0,88	-1,44	-0,75

Tableau I-1 - Arborescence de la différence attentes/réalisation de ces attentes pour l'élève

				Justice et dialogue	Récompenses	Vivre avec les autres	Réussir insertion	Conditions de travail	Respect par l'institution	Responsabilités	Sécurité
	G1										
	Global	6,2	243	-3,4	-3,5	0,8	-1,9	-0,5	-1,3	-1,0	-0,8
Fille	0	7,02	133	-2,50	-3,87	0,89	-1,42	0,62	-0,92	-0,66	-0,38
Garçon	1	5,32	110	-4,14	-3,81	1,26	-2,00	-0,48	-2,17	-1,30	-0,95
	Global	6,2	230	-3,4	-3,5	0,8	-1,9	-0,5	-1,3	-1,0	-0,8
Industriel	I	6,15	107	-4,02	-3,62	0,90	-1,86	-0,14	-1,79	-0,94	-0,72
Tertiaire	T	6,32	123	-2,63	-4,11	0,99	-1,52	0,37	-1,19	-1,12	-0,65
	Global	6,2		-3,4	-3,5	0,8	-1,9	-0,5	-1,3	-1,0	-0,8
Trajet	1	6,17	10	-3,05	-3,72	1,58	-1,62	0,73	-1,35	-1,38	-0,73
	2	6,22	22	-3,60	-4,13	1,32	-1,91	-0,07	-1,53	-1,97	-0,84
	3	7,00	36	-2,61	-3,78	0,56	-1,91	0,05	-1,08	-0,19	-0,50
Long	4	5,50	63	-3,79	-4,06	0,79	-1,58	-0,27	-2,02	-0,65	-0,56
	Global	6,1		-3,4	-3,5	0,8	-1,9	-0,5	-1,3	-1,0	-0,8
Devoirs	1	5,54	9	-4,55	-4,62	1,20	-2,54	-0,71	-1,33	-1,24	-1,24
	2	6,28	49	-2,23	-3,55	0,71	-1,29	0,59	-1,31	-0,87	-0,67
	3	6,91	104	-3,10	-3,85	1,56	-1,89	0,74	-2,06	-1,10	-0,68
Beaucoup	4	6,83	293	-2,85	-3,54	0,84	-1,37	0,27	-0,92	-0,79	-0,10
	Global	6,0		-3,4	-3,5	0,8	-1,9	-0,5	-1,3	-1,0	-0,8
Naissance	1	5,38	04/08/1993	-3,64	-4,43	0,18	-2,43	-0,17	-1,49	-1,67	-1,00
Vieux	2	6,41	05/06/1994	-3,49	-3,44	1,42	-1,33	0,32	-1,98	-1,34	-0,70
	3	6,36	16/12/1994	-3,37	-4,39	1,41	-0,86	0,54	-1,10	-0,29	-0,27
Jeune	4	6,27	22/09/1995	-3,58	-4,10	1,40	-2,31	-0,14	-1,17	-0,86	-0,92

Tableau I-2 - Arborescence de la différence attentes/réalisation de ces attentes pour l'élève

	G1		Respect morale L13	Loyauté vs enseignants L3	Honnêteté projet L14	Travailler le WE L1	Cadre de la réussite L7	Evolution L4
			L8	L5	L15	L18	L11	L2
			L9	L5	L16	L1	L10	L17
Global	6,2	252	-3,1	-1,7	-0,1	-0,3	-0,9	-1,3
Blériot	5,84	21	-2,76	-0,45	-0,95	-0,10	0,52	-0,57
JM	7,23	107	-4,31	-1,22	-0,55	0,04	0,07	-0,40
JP	6,03	84	-2,48	-1,00	-0,76	-0,25	-0,29	-1,82
L	2,79	16	-1,38	-1,44	0,44	-1,50	-2,69	-1,09
Van Gogh	4,89	24	-4,22	-2,09	0,79	-1,33	0,04	-1,43

	Global	6,2	229	-3,1	-1,7	-0,1	-0,3	-0,9	-1,3
JM	2BMDC	8,50	18	-3,67	-0,29	-0,88	1,39	0,50	0,47
JM	2BMDCM	8,36	14	-2,86	-2,21	-0,21	0,71	0,79	-0,86
JM	2BPS1	7,50	14	-4,77	-1,85	-1,79	0,14	0,64	-0,93
JP	CSS	7,32	25	-3,36	-1,17	-1,68	0,64	-1,16	-0,72
JM	2BPS2	7,31	13	-5,38	0,77	-2,00	-0,92	-1,38	0,50
JM	2BPCO	7,27	17	-4,33	-1,13	1,18	1,00	-0,06	-0,88
JM	2BPC	6,57	11	-1,63	-1,13	-1,50	-0,63	0,75	-0,25
JP	EL	6,53	8	1,55	-1,37	1,00	-2,15	-1,05	-3,45
JP	SM	6,50	20	-1,86	-0,57	-1,71	-0,71	0,14	-1,29
Van Gogh	2ELEC	5,92	7	-2,40	0,40	-0,87	0,80	-0,07	-1,27
Van Gogh	2MEI	5,67	15	-3,67	-3,00	-1,17	-2,33	2,00	1,17
JP	MT	5,10	24	-3,45	-0,18	-2,09	0,27	-0,18	-1,73
Van Gogh	2VPC	4,89	6	-4,22	-2,09	0,79	-1,33	0,04	-1,43
JP	CO	4,52	21	-4,95	-1,05	-0,33	0,38	1,24	-1,81
Ledoux	2BP1	2,79	16	-1,38	-1,44	0,44	-1,50	-2,69	-1,09

Tableau L-1 - Arborescence de la différence demandes du lycée/engagement par l'élève

L

				Respect morale	Loyauté vs enseignants	Honnêteté projet	Travailler le WE	Cadre de la réussite	Evaluation
	Global	6,2	243	-3,1	-1,7	-0,1	-0,3	-0,9	-1,3
Fille	0	7,02	133	-4,60	-1,22	-0,81	0,05	-0,39	-0,54
Garçon	1	5,32	110	-1,92	-1,08	0,05	-0,65	0,04	-1,62
	Global	6,2	230	-3,1	-1,7	-0,1	-0,3	-0,9	-1,3
Industriel	I	6,15	107	-1,93	-0,90	-0,47	-0,38	-0,37	-1,16
Tertiaire	T	6,32	123	-4,23	-1,24	-0,55	-0,03	-0,02	-0,98
Trajet	Global	6,2		-3,1	-1,7	-0,1	-0,3	-0,9	-1,3
Court	1	6,17	10	-3,42	-1,53	-0,73	-0,52	-0,43	-1,23
	2	6,22	22	-3,38	-0,78	0,72	-0,05	0,14	-0,46
	3	7,00	36	-3,19	-0,93	-0,81	0,07	-0,39	-1,23
Long	4	5,50	63	-3,73	-1,45	-0,81	-0,67	-0,02	-1,26
Devoirs	Global	6,1		-3,1	-1,7	-0,1	-0,3	-0,9	-1,3
Peu	1	5,54	9	-2,52	-1,42	-0,76	-2,55	-0,69	-2,33
	2	6,28	49	-3,25	-0,90	-0,31	0,64	-0,15	-0,71
	3	6,91	104	-3,49	-0,33	-0,09	0,91	0,32	-0,30
Beaucoup	4	6,83	293	-3,42	-1,94	-0,23	0,04	0,31	-0,54
Naissance	Global	6,0		-3,1	-1,7	-0,1	-0,3	-0,9	-1,3
Vieux	1	5,38	04/08/1993	-4,18	-2,70	-0,74	-0,17	0,96	-1,13
	2	6,41	05/06/1994	-2,76	-0,43	-0,70	0,06	-0,16	-0,60
	3	6,36	16/12/1994	-3,61	-1,38	-0,77	-0,24	-0,65	-1,63
Jeune	4	6,27	22/09/1995	-3,14	-0,04	0,02	-1,12	-0,81	-0,90

Tableau L-2 - Arborescence de la différence demandes du lycée/engagement par l'élève

Annexe 3
Annexe méthodologique

Méthodologie de l'enquête qualitative : les entretiens.

Dans cette thèse, nous avons combiné les acquis théoriques et méthodologiques de la sociologie (pour l'enquête de terrain), de la psychologie (utilisation du modèle du contrat psychologique) et des sciences de gestion (en mettant ces outils au service d'une approche processus et en produisant des modèles qui puissent être simultanément des outils de pilotages).

La principale difficulté que nous avons rencontrée d'un point de vue méthodologique, vient de ce que l'objet de notre recherche est parfois très mal perçu dans le milieu visé par l'enquête, notamment à cause d'une connotation politique et sociale négative mais aussi parce que le milieu étudié se vit lui-même comme étant en crise, mal compris, mal connus par ceux qui viennent étudier la situation de l'extérieur. La nouveauté de l'objet et son accès difficile légitime à mon sens la constitution d'une méthode propre particulière, à son objet, et notamment la collaboration entre les sciences que nous avons mis en place. Par ailleurs, les outils élaborés et testés sur des populations scolaires ayant de fait vocation à changer l'existant, nous avons dû tenir compte de l'efficacité sur le milieu visé de notre démarche de recherche, non pas dans le cadre d'une forme d'observation participante (n'étant ni enseignant en LP, ni élève, ni CPE, ni proviseur, ni recteur) mais simplement a posteriori, par égard pour les personnes amenées à collaborer avec nous. Nous n'avons donc jamais pu nous départir d'un souci d'efficacité. Nous en avons tenu compte dans l'interprétation de nos résultats, toutefois, on peut légitimer ce souci de l'efficacité en rappelant que l'objet premier de notre enquête est l'*applicabilité* de l'ISO.

Dans tous nos efforts de recherche, il s'agissait de mieux connaître une réalité mais aussi et surtout d'apprendre à connaître, c'est-à-dire de produire des outils de pilotage, des outils d'investigation du réel qui soit utilisable dans tous les établissements d'enseignement, donnant des résultats différents et permettant de comparer les situations, ou l'évolution d'une même situation.

Construction de l'étude

Hypothèses

Nous avons conçu trois hypothèses :

- 1) *Hypothèse 1 : l'ISO 9000 concerne les établissements scolaires puisque certains ont mis en place cette procédure.*
- 2) *Hypothèse 2 : la procédure ISO 9000 ne peut être appliquée telle quelle mais doit faire l'objet d'une adaptation, une institution ne fonctionnant pas comme une organisation.*
- 3) *Hypothèse 3 : le problème fondamental est la pluralité de voix du client.*

Le choix des terrains répond à la nécessité de valider ou d'invalider, de confirmer ou d'infirmer nos trois hypothèses principales : le besoin d'avoir recours à des comparaisons nous a imposé d'utiliser non pas un mais plusieurs terrains. Nous avons donc étudié une chaîne allant de l'inspecteur à l'élève en passant par l'enseignant, le CPE, le parent d'élève, l'employeur, puis nous avons interrogé d'autres proviseurs ainsi que la proviseure d'un collège dont l'immense majorité des élèves sortant intègrent un lycée professionnel. C'est donc l'adéquation entre les réquisits de la recherche et les qualités de ces établissements qui a orienté ces choix, en mettant à jour les difficultés qu'ils engendraient.

Choix des techniques

Une fois passée l'étape de l'analyse documentaire poursuivie, et de la construction de la problématique (largement détaillée dans le corps de la thèse), nous avons commencé les enquêtes de terrain sur les bases suivantes :

Observation naturelle ou observation transparente immergée⁶⁹ : au cours et autour de notre travail de recherche, nous avons passé un temps considérable à observer le fonctionnement des établissements, en bavardant, en restant là.

Observation participante : en étant amené à intervenir régulièrement dans les classes, nous avons partagé la condition d'enseignant, à une différence près. Nous disposions de très peu de soutien des « collègues ». Nous avons même subi à quelques reprises des tentatives de déstabilisation.

Les entretiens semi directifs et non-directifs, et les carnets de terrain

Nous avons mené 16 entretiens semi-directifs, incluant 7 élèves de LP, leur enseignante, 3 proviseurs de LP, une proviseure de collège, un inspecteur, un parent d'élève, une CPE, une responsable d'agence ADECCO. Comme dit dans le corps de la recherche, les élèves furent choisis par leur enseignante (les meilleurs par ordre décroissant). Nous avons tenu compte de ce biais dans l'interprétation des résultats. Les entretiens ont été enregistrés sur le lieu de travail des répondants, et durent entre 30 et 90 minutes (les 30 minutes correspondant à notre demande étant la plupart du temps largement dépassées). Nous avons utilisé deux questionnaires différents pour les élèves et les autres membres de la communauté éducative. En effet, le vocabulaire ISO et le travail d'adaptation des notions en jeu dans la norme devaient faire l'objet d'une traduction telle que le questionnaire en fut radicalement changé.

⁶⁹ Salvador Juan, Cf. *Méthodes de recherches en sciences sociohumaines*, p. 21, PUF, Paris, 1999.

Grille d'entretien appuyée par le schéma ci-après.

Le processus

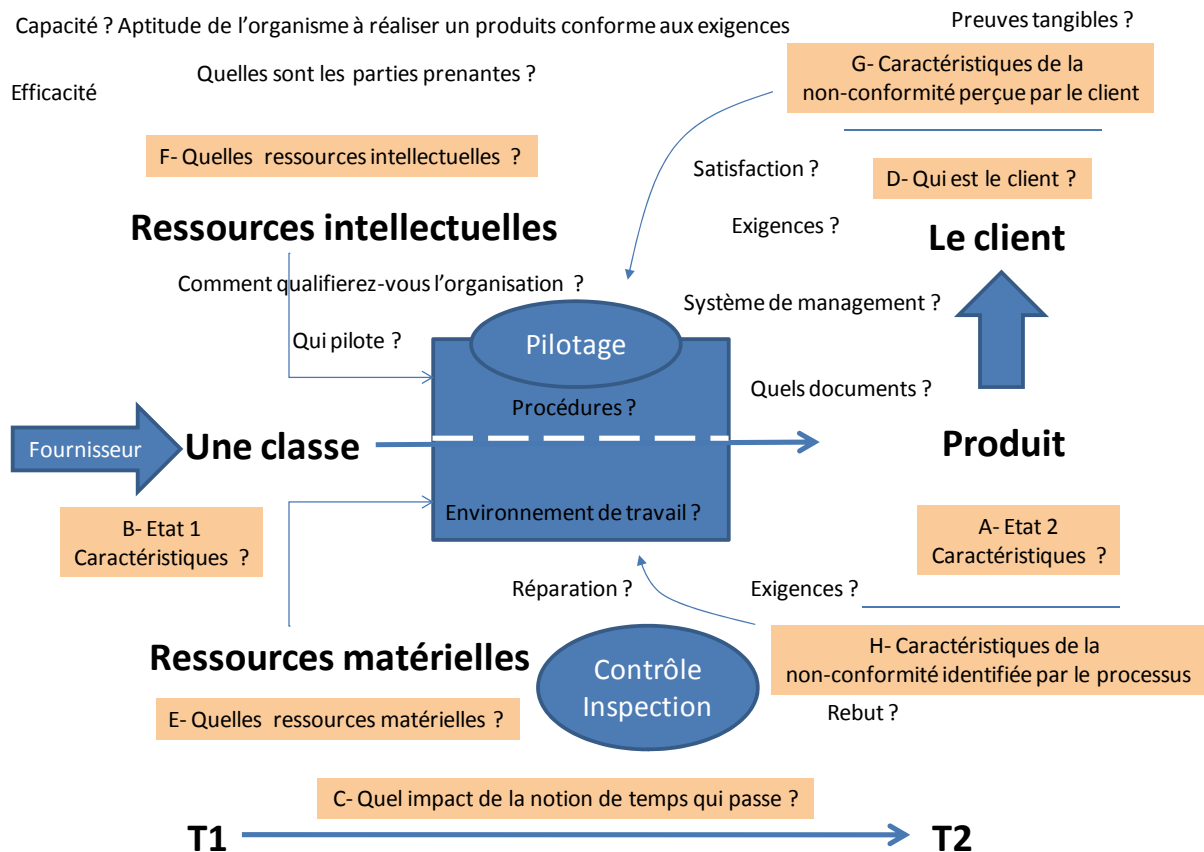
- 3.4.2- Quel est le produit de ce processus ?
 - 3.3.5- Qui est le client de ce processus ?
 - 3.3.6- Qui sont les fournisseurs de ce processus ?
 - 3.2.6- Qui oriente et contrôle ce processus ?
 - 3.4.4- Qui se charge de la conception et du développement de ce processus ?
 - 3.1.5- Quelles sont les capacités de ce processus ? (aptitude à réaliser un produit satisfaisant des exigences)
 - 3.2.15- Que pensez-vous du rapport entre résultat obtenu et ressources utilisées ?
 - 3.3.7- Quelles sont les parties intéressées (parties prenantes) par ce processus ?
 - 3.5.1- Quelles sont les caractéristiques du produit à l'entrée ? A la sortie ?
 - 3.5.4- Quelle traçabilité pour ce processus ? (retrouver l'historique, la mise en œuvre ou l'emplacement de ce qui est étudié)
 - 3.7.3- Quelles sont les spécifications de ce processus ?
 - 3.2.14- Que pensez-vous des résultats obtenus par le processus décrit ?
- L'organisme et l'organisation
- 3.2.7- Qui contrôle l'organisme dans lequel vous évoluez, au plus haut niveau ?
 - 3.1.2- Quelles sont les exigences des différentes parties intéressées ?
 - 3.3.8- Y-a-t-il un contrat entre différentes parties intéressées ?
 - 3.4.5- Existe-t-il des procédures ? (manière spécifique d'effectuer une activité ou un processus)
 - 3.7.4- Connaissez-vous un document spécifiant le système de management de la qualité de votre organisme ?

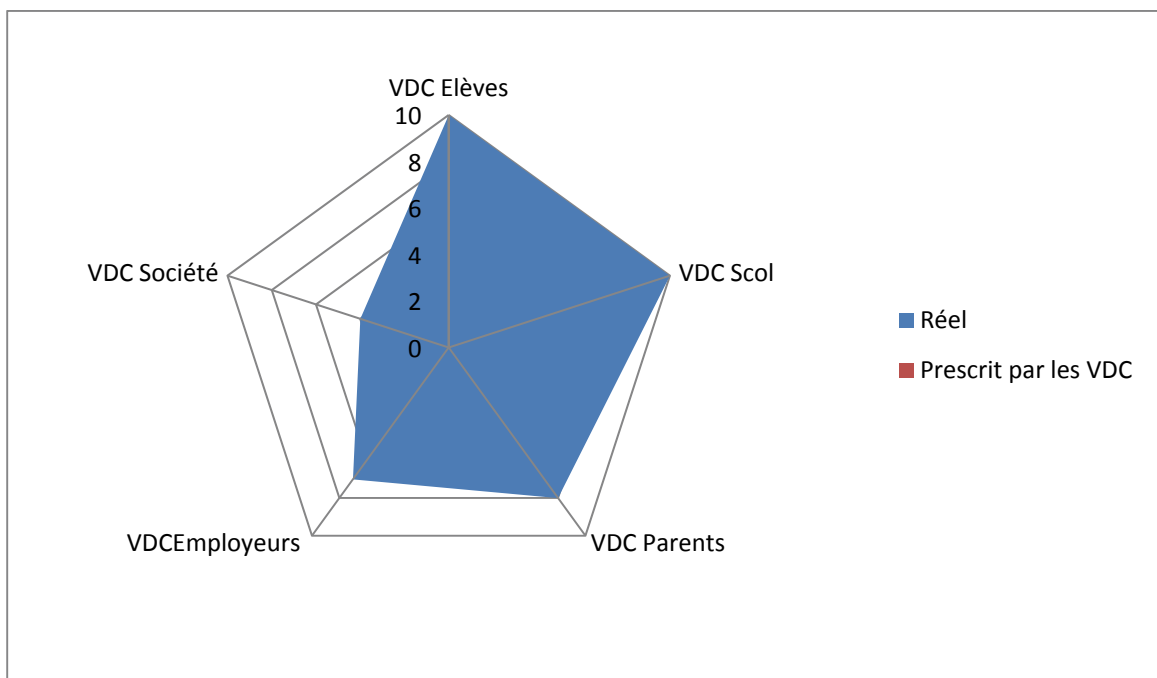
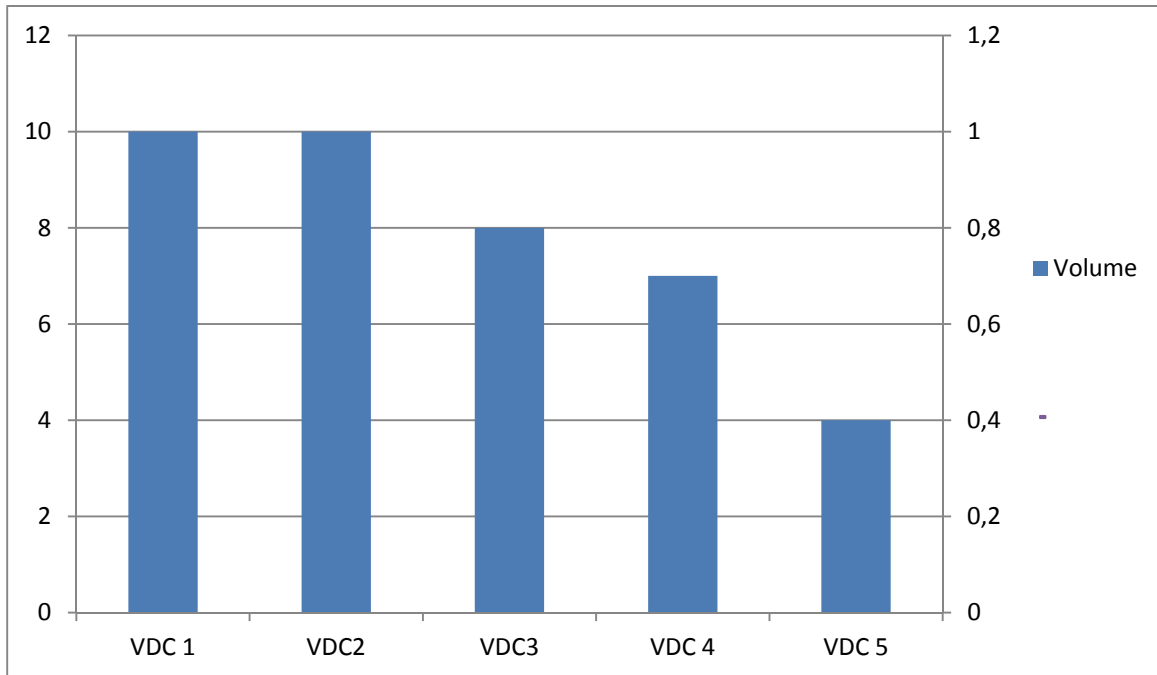
La qualité

- 3.1.1- Que vous suggère la notion de qualité dans un processus tel que décrit ?
- 3.2.5- Que connaissez-vous comme objectif qualité ?
- 3.1.4- Comment percevez-vous la notion de satisfaction du client présenté ?
- 3.2.13- Qu'est-ce qui est mis en place pour l'amélioration continue ?
- 3.4.1- Pensez-vous que la conformité du produit peut-être ici immédiatement vérifiée ?
- 3.5.2- Quelles sont les caractéristiques qualité ? (relatives à une exigence)
- 3.5.3- Comment pouvez-vous qualifier la sûreté de fonctionnement ? (disponibilité et facteurs qui la conditionnent)
- 3.6.1- Quel est pour vous un produit « conforme » dans le cadre de ce processus ? (satisfaction des exigences)
- 3.6.2- Quel sont pour vous les caractéristiques de la « non-conformité » dans le cadre de ce processus ? (non-satisfaction d'une exigence)
- 3.6.3- Quel serait pour vous un défaut ? (non-satisfaction d'une exigence relative à une utilisation prévue)
- 3.6.4- Quelles actions préventives sont mises en place ?
- 3.6.5- Quelles actions correctrices sont mises en place ?
- 3.6;6/7/8/9- Qu'est-ce qui est mis en place pour agir sur des produits non-conformes ?
- 3.6.10- Peut-on parler de rebut ? (d'un produit non-conforme dont on empêche l'usage tel que prévu à l'origine)
- 3.8.2- Comment est contrôlée la qualité du produit ?
- 3.8.4- Comment sont opérées les vérifications ? (confirmation par des preuves tangibles que les exigences ont été satisfaites)
- 3.8.5- Qui décide de la validation ? (confirmation par des preuves de la satisfaction d'exigences)

Pour les élèves.

Nous avons utilisé le premier schéma pour montrer le principe de l'approche processus et poser des questions du type : quel est le produit, qui sont les clients, quelle est la valeur ajoutée. Les deuxième et troisième schémas ont été utilisés pour demander aux élèves de situer sur une échelle de 0 (aucune satisfaction) à 10 (totalement satisfait) la satisfaction des différentes voix du client.





Annexe 4
Dendrogrammes

XLSTAT 2010.5.01 - Classification Ascendante Hiérarchique (CAH) - le 02/02/2011 à 11:06:46

Nombre d'observations avec des données manquantes remplacées : 24

Estimation des données manquantes : Moyenne ou mode

Regrouper les colonnes

Dissimilarité : Distance euclidienne

Méthode d'agrégation : Méthode de Ward

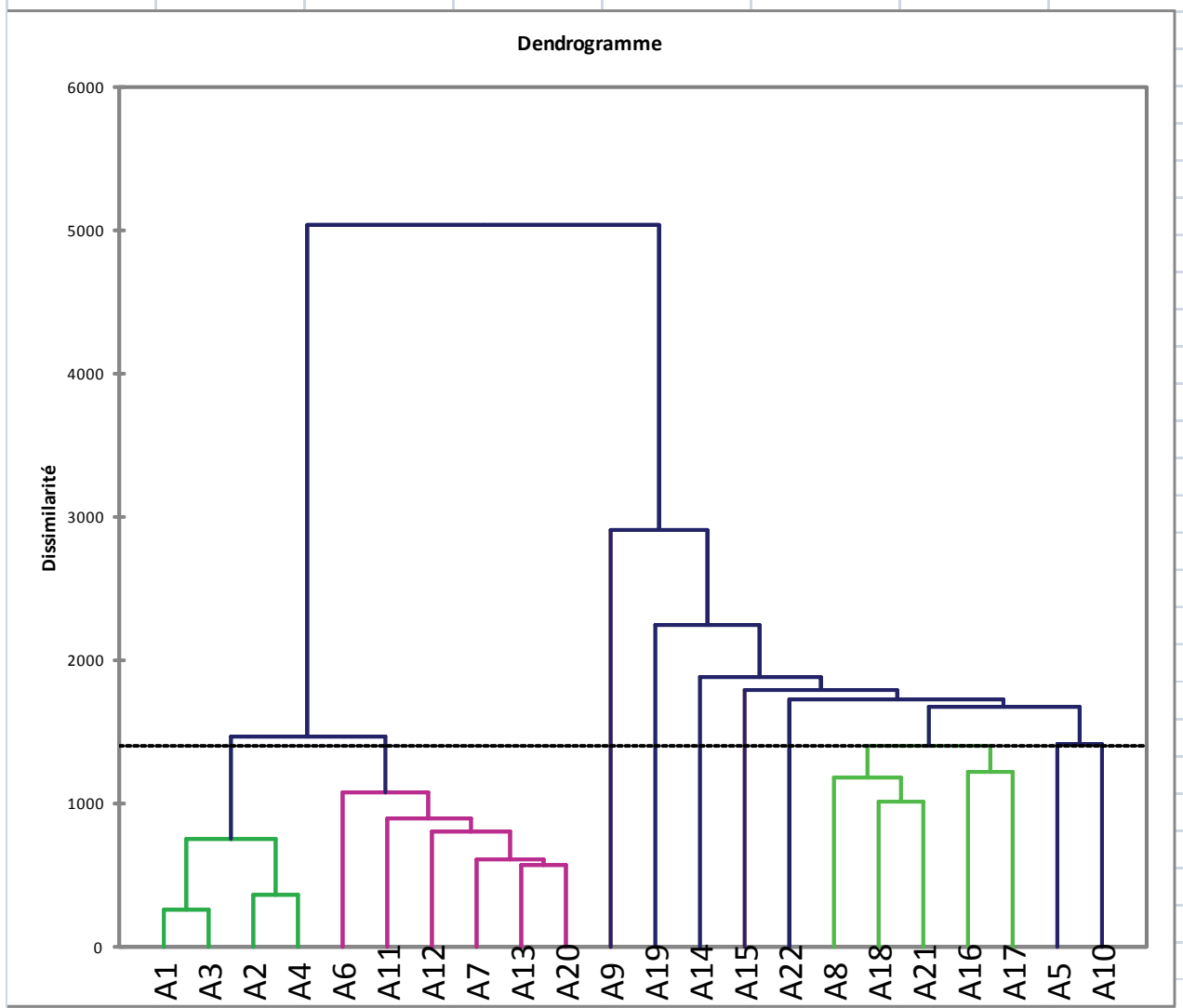
Centrer : Non

Réduire : Non

Troncature : nombre de classes = 10

Décomposition de la variance pour la classification optimale :

	Absolu	Pourcentage
Intra-classe	843,134	58,53%
Inter-classes	597,393	41,47%
Totale	1440,527	100,00%



XLSTAT 2010.5.01 - Classification Ascendante Hiérarchique (CAH) - le 02/02/2011 à 09:00:38

Nombre d'observations avec des données manquantes remplacées : 17

Estimation des données manquantes : Moyenne ou mode

Regrouper les colonnes

Dissimilarité : Distance euclidienne

Méthode d'agrégation : Méthode de Ward

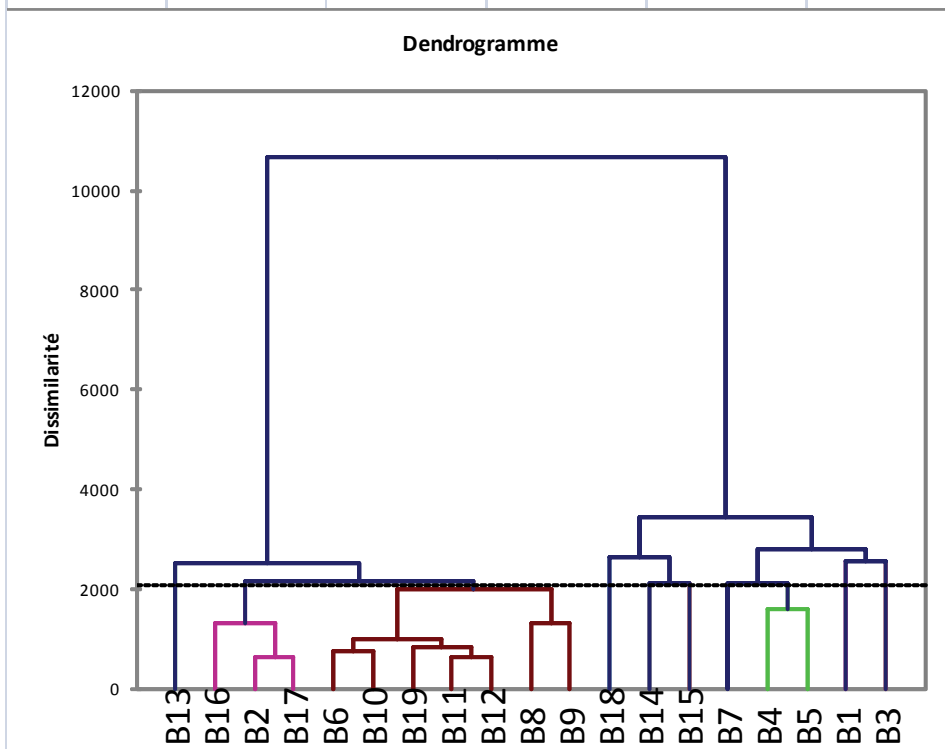
Centrer : Non

Réduire : Non

Troncature : nombre de classes = 10

Décomposition de la variance pour la classification optimale :

	Absolu	Pourcentage
Intra-classe	1124,521	49,15%
Inter-classes	1163,205	50,85%
Totale	2287,726	100,00%



XLSTAT 2010.5.01 - Classification Ascendante Hiérarchique (CAH) - le 02/02/2011 à 11:08:26

Nombre d'observations avec des données manquantes remplacées : 21

Estimation des données manquantes : Moyenne ou mode

Regrouper les colonnes

Dissimilarité : Distance euclidienne

Méthode d'agrégation : Méthode de Ward

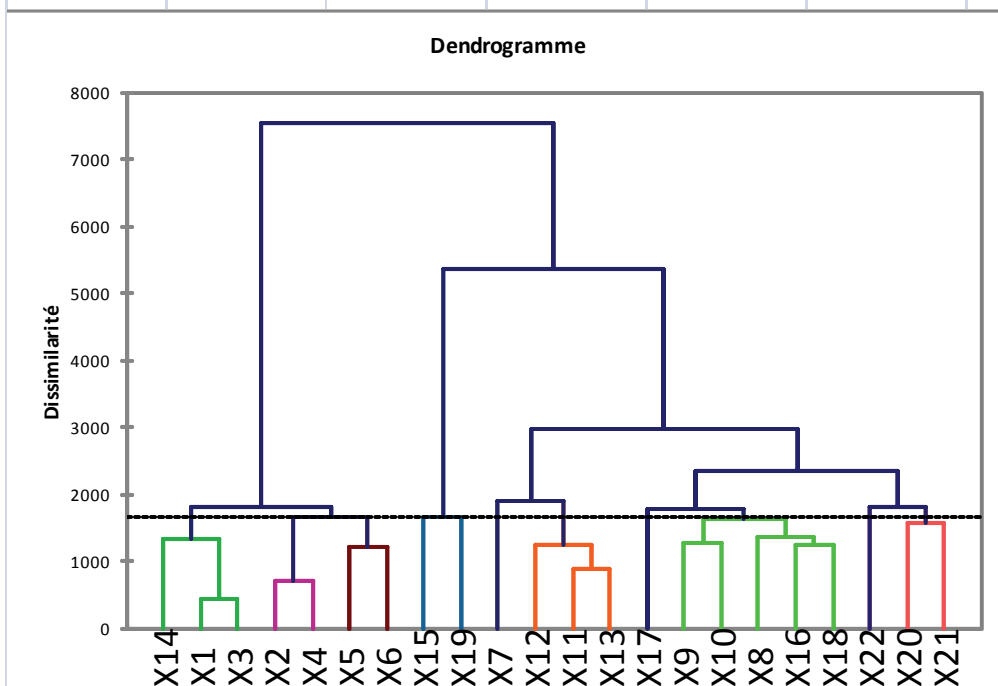
Centrer : Non

Réduire : Non

Troncature : nombre de classes = 10

Décomposition de la variance pour la classification optimale :

	Absolu	Pourcentage
Intra-classe	1217,908	61,12%
Inter-classes	774,863	38,88%
Totale	1992,770	100,00%



XLSTAT 2010.5.01 - Classification Ascendante Hiérarchique (CAH) - le 01/02/2011 à 14:34:40

Libellés des lignes : 252 lignes et 1 colonne

Nombre d'observations avec des données manquantes remplacées : 20

Estimation des données manquantes : Moyenne ou mode

Regrouper les colonnes

Dissimilarité : Distance euclidienne

Méthode d'agrégation : Méthode de Ward

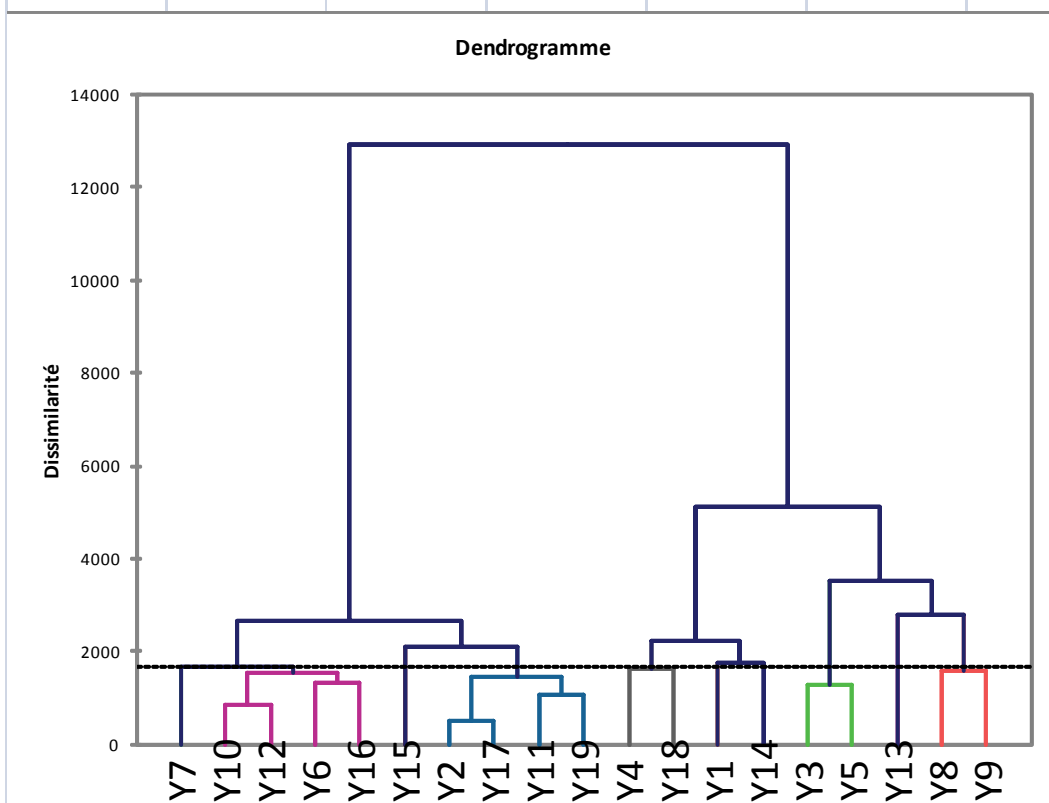
Centrer : Non

Réduire : Non

Troncature : nombre de classes = 10

Décomposition de la variance pour la classification optimale :

	Absolu	Pourcentage
Intra-classe	1252,072	48,96%
Inter-classes	1305,344	51,04%
Totale	2557,416	100,00%



XLSTAT 2010.5.01 - Classification Ascendante Hiérarchique (CAH) - le 02/02/2011 à 11:09:58

Tableau observations/variables : 252 lignes et 22 colonnes

Nombre d'observations avec des données manquantes remplacées : 42

Estimation des données manquantes : Moyenne ou mode

Regrouper les colonnes

Dissimilarité : Distance euclidienne

Méthode d'agrégation : Méthode de Ward

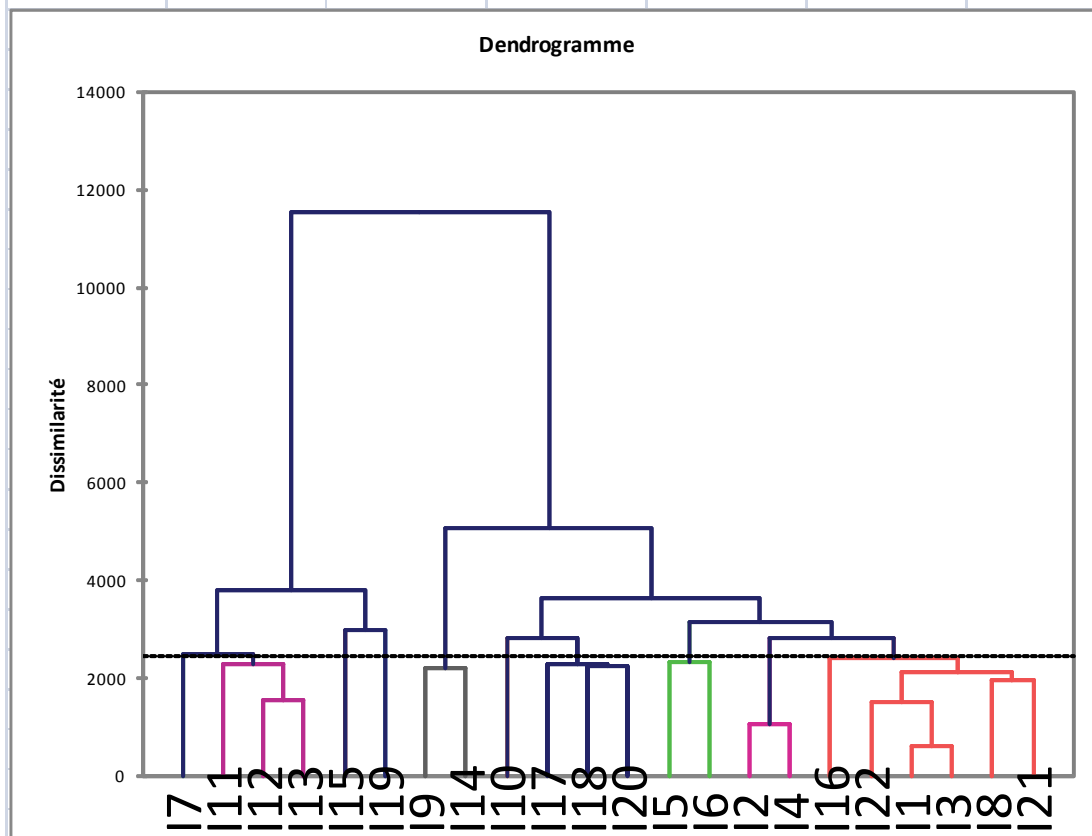
Centrer : Non

Réduire : Non

Troncature : nombre de classes = 10

Décomposition de la variance pour la classification optimale :

	Absolu	Pourcentage
Intra-classe	1883,731	64,98%
Inter-classes	1015,096	35,02%
Totale	2898,827	100,00%



XLSTAT 2010.5.01 - Classification Ascendante Hiérarchique (CAH) - le 02/02/2011 à 11:11:10

Tableau observations/variables : 252 lignes et 19 colonnes

Nombre d'observations avec des données manquantes remplacées : 35

Estimation des données manquantes : Moyenne ou mode

Regrouper les colonnes

Dissimilarité : Distance euclidienne

Méthode d'agrégation : Méthode de Ward

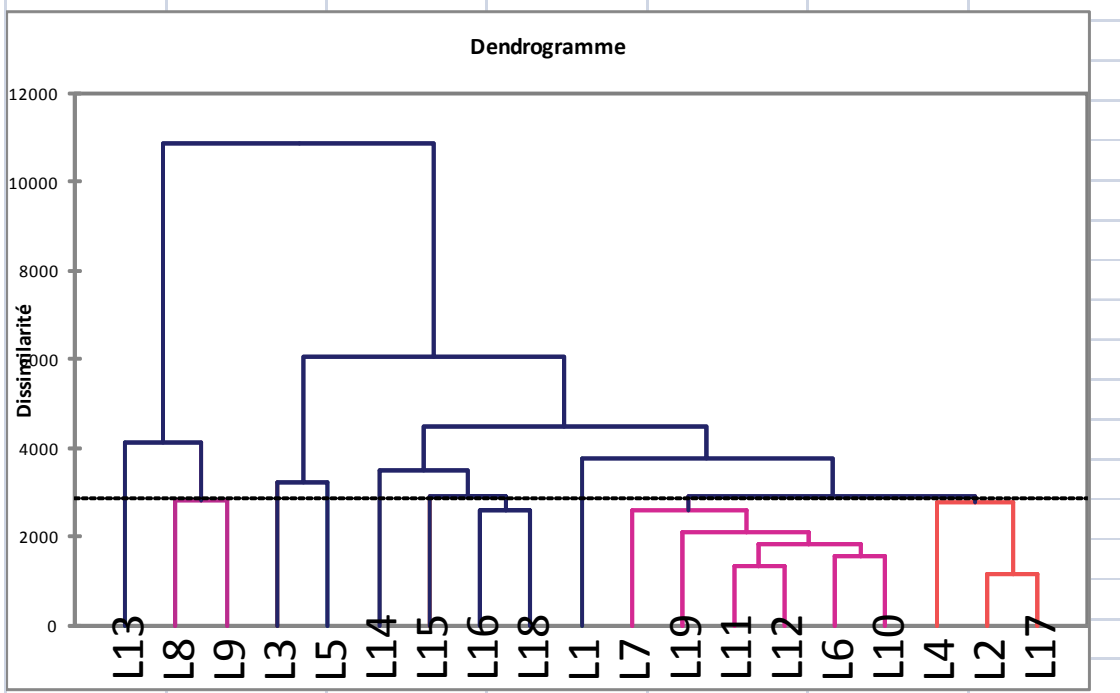
Centrer : Non

Réduire : Non

Troncature : nombre de classes = 10

Décomposition de la variance pour la classification optimale :

	Absolu	Pourcentage
Intra-classe	2084,165	61,99%
Inter-classes	1277,835	38,01%
Totale	3362,000	100,00%



Annexe 5

Le socle commun de compétences

Le socle commun de compétences

Le collège développe ce socle commun afin d'arriver à sept grandes compétences : chacune est composée de connaissances essentielles, de capacités à les utiliser et d'attitudes indispensables tout au long de sa vie, comme l'ouverture aux autres, la curiosité, la créativité, le respect de soi et d'autrui.

La maîtrise de la langue française

Priorité absolue, elle passe par :

- la capacité à lire et comprendre des textes variés
- la qualité de l'expression écrite
- la maîtrise de l'expression orale
- l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire
- l'enrichissement quotidien du vocabulaire

La pratique d'une langue vivante étrangère

L'élève doit être capable :

- de comprendre un bref propos oral ainsi qu'un texte écrit court et simple
- de se faire comprendre à l'oral et à l'écrit en utilisant des expressions courantes

Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique

En mathématiques, en s'appuyant sur la maîtrise du calcul et des éléments de géométrie, l'élève apprend à mobiliser des raisonnements qui permettent de résoudre des problèmes.

En ce qui concerne la culture scientifique et technologique, l'élève étudie :

- la structure et le fonctionnement de la Terre et de l'Univers
- la matière et ses propriétés physiques et chimiques, l'énergie
- les caractéristiques du vivant (cellule, biodiversité, évolution des espèces)
- la conception, la réalisation et le fonctionnement des objets techniques

Il est initié à la démarche d'investigation tout en acquérant des connaissances et apprend à agir dans une perspective de développement durable.

La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication

Chaque élève apprend à faire un usage responsable des technologies de l'information et de la communication (TIC). À l'école et au collège, le Brevet informatique et Internet (B2i) confirme la maîtrise de ces techniques.

La culture humaniste

La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité et permet d'acquérir des repères :

- en histoire (événements fondateurs)
- en géographie (paysages et territoires, populations, etc.)
- en littérature et en arts (les grandes œuvres)

Une approche sensible des œuvres initie l'élève à l'histoire des arts. Il est engagé dans des pratiques artistiques personnelles.

Les compétences sociales et civiques

Il s'agit de maîtriser, comme individu et comme citoyen, les règles élémentaires de la vie en société et de les mettre en œuvre dans le cadre scolaire. L'élève acquiert des repères dans plusieurs domaines :

- les droits et les devoirs du citoyen
- les notions de responsabilité et de liberté et le lien qui existe entre elles
- les principes d'un État de droit, le fonctionnement des institutions, de l'État, de l'Union européenne

L'autonomie et l'initiative

L'autonomie et l'initiative s'acquièrent tout au long de la scolarité, dans chaque matière et chaque activité scolaire. On apprend ainsi à :

- être autonome dans son travail
- s'engager dans un projet et le mener à terme (construire un exposé, rechercher un stage, adhérer à un club ou une association, travailler en équipe)
- construire son projet d'orientation

En développant cette compétence, l'élève se donne les moyens de réussir sa scolarité et son orientation, de s'adapter aux évolutions de sa vie personnelle, sociale et professionnelle.

Annexe 6

Méthode utilisée pour élaborer le vocabulaire dans l'ISO 9000

© ISO 2005 – Tous droits réservés

A.1 Introduction

L'application universelle des normes de la famille ISO 9000 nécessite l'utilisation de descriptions techniques mais qui n'emploient pas de jargon technique, et d'un vocabulaire cohérent et harmonisé, aisément compréhensible par tous les utilisateurs potentiels des normes de systèmes de management de la qualité.

Les concepts ne sont pas indépendants les uns des autres. L'analyse des relations entre les concepts dans le domaine des systèmes de management de la qualité et leur disposition en systèmes de concepts conditionnent la cohérence du vocabulaire. Une telle analyse a été utilisée pour l'élaboration du vocabulaire spécifié dans le présent document. Comme les diagrammes de concepts employés dans le processus d'élaboration peuvent être utiles à titre d'information, ils ont été reproduits en A.4.

A.2 Contenu d'un élément de vocabulaire et règle de substitution

Le concept constitue l'unité de transfert entre les langues (y compris au sein d'une même langue, par exemple entre Anglais américain et Anglais britannique). Dans chaque langue, il est fait le choix du terme le plus approprié pour représenter le concept dans cette langue, ce qui signifie une approche non littérale de la traduction.

Une définition s'élabore par la description des seules caractéristiques essentielles à l'identification du concept. Des informations importantes sur le concept, mais non essentielles à sa description sont fournies dans les notes qui complètent la définition.

Lorsqu'un terme est remplacé par sa définition, moyennant des modifications syntaxiques mineures, il convient que le sens d'une phrase ne soit pas modifié. Cette substitution fournit une méthode simple de vérification de la justesse d'une définition. Cependant, lorsqu'une définition est complexe par le nombre de termes qu'elle contient, la substitution s'effectue de préférence en prenant une ou deux définitions au plus chaque fois. Une substitution complète de l'ensemble des termes est difficile à opérer en termes de syntaxe et ne sera d'aucune utilité du point de vue du sens.

A.3 Relations entre les concepts et représentation graphique

A.3.1 Généralités

Dans le cadre du travail de terminologie, les relations se fondent sur la structure hiérarchique des caractéristiques d'une espèce, de manière que la description minimale d'un concept soit formée par la dénomination de son espèce et la description des caractéristiques qui le distinguent des concepts parents ou frères.

Il existe trois types principaux de relations entre concepts présentés dans cette annexe: la relation générique (A.3.2), partitive (A.3.3) ou associative (A.3.4).

A.3.2 Relation générique

Les concepts subordonnés héritent de l'ensemble des caractéristiques du concept de rang supérieur et intègrent la description des caractéristiques qui les différencient des concepts de rang supérieur (parent) et de rang égal (fratrie), par exemple printemps, été, automne et hiver par rapport à saison.

Une relation générique est représentée par un schéma en éventail ou en arbre, sans flèches (voir Figure A.1).

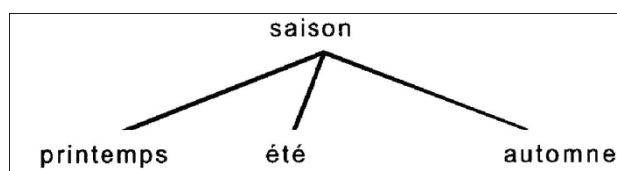


Figure A.1 — Représentation graphique d'une relation générique

A.3.3 Relation partitive

Les concepts subordonnés constituent des éléments de l'ensemble de rang supérieur, dans le cadre d'une relation hiérarchique, c'est-à-dire où les composants génèrent le tout; par exemple le printemps, l'été, l'automne et l'hiver peuvent être définis comme composants par référence à l'année. Il n'est pas approprié de définir le temps ensoleillé, une caractéristique possible de l'été, par référence au composant de l'année.

Les relations partitives sont représentées par un râteau, sans flèches (voir Figure A.2). Une ligne simple relie les composants unitaires, une ligne double les composants multiples.

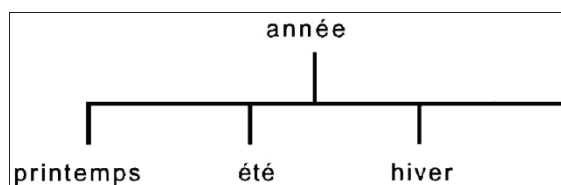


Figure A.2 — Représentation graphique d'une relation partitive

A.3.4 Relation associative

Les relations associatives ne permettent pas l'économie en matière de description que permettent les deux formes de relations hiérarchiques décrites ci-dessus. Elles permettent cependant d'identifier la nature d'une relation entre deux concepts dans le cadre d'un champ notionnel, par exemple cause et effet, activité et site, activité et résultat, outil et fonction, matière et produit.

Les relations associatives sont représentées par des flèches aux deux extrémités d'une ligne.



Figure A.3 — Représentation graphique d'une relation associative

A.4 Diagrammes de concepts

Les Figures A.4 à A.13 illustrent les diagrammes de concepts sur lesquels s'appuient les regroupements thématiques de l'Article 3.

Puisque les définitions des termes sont reproduites sans les notes, il est donc recommandé de se référer à l'Article 3 pour les consulter.

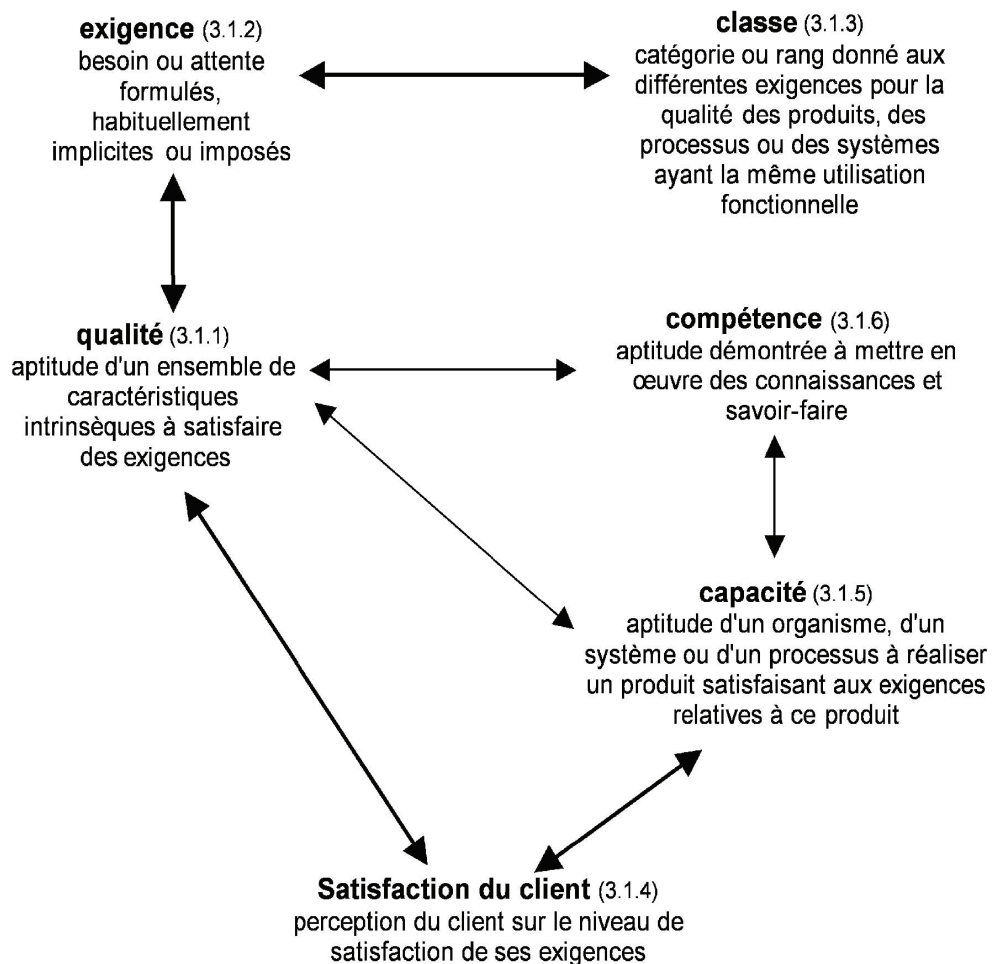


Figure A.4 — Concepts relatifs à la qualité (3.1)

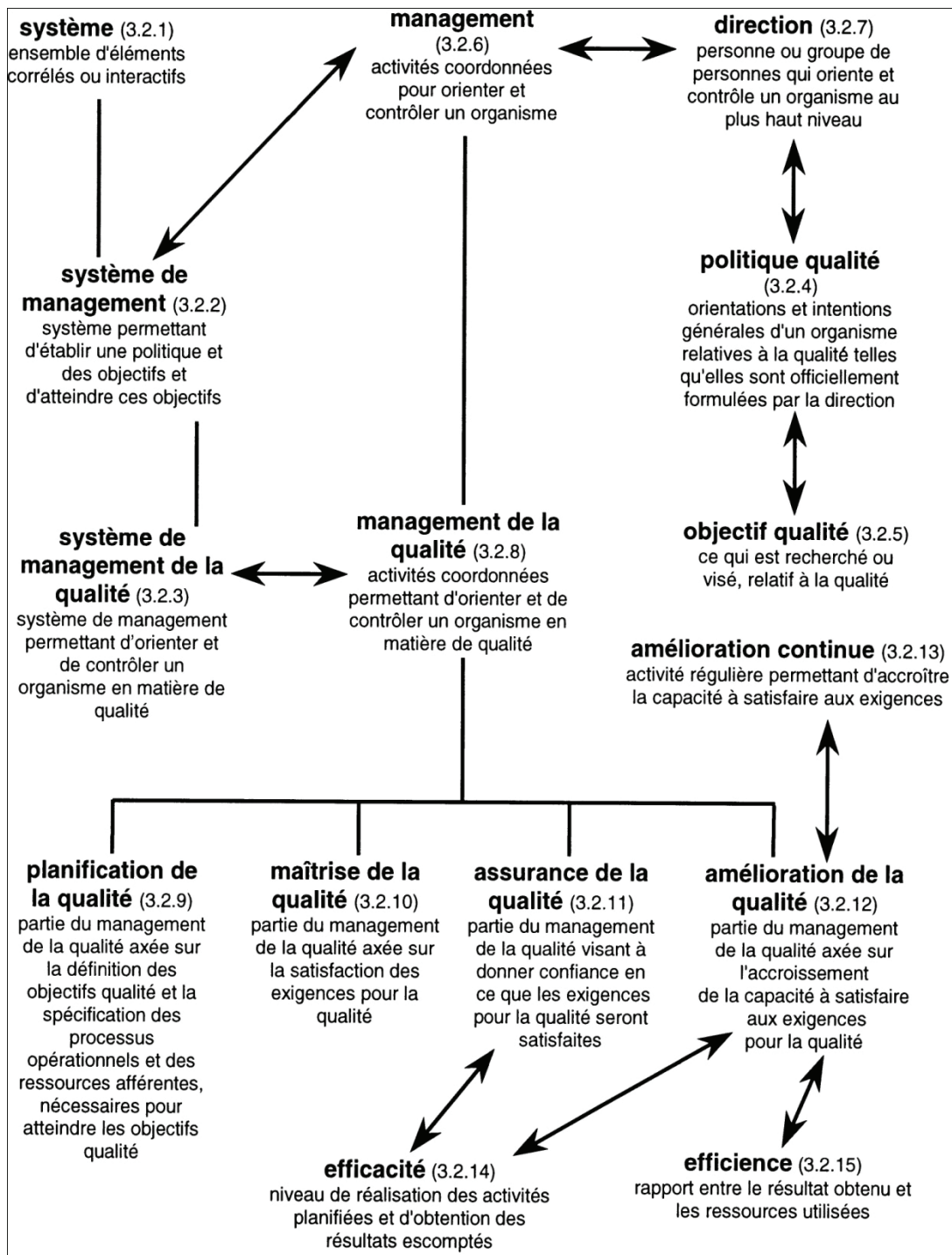


Figure A.5 — Concepts relatifs au management (3.2)

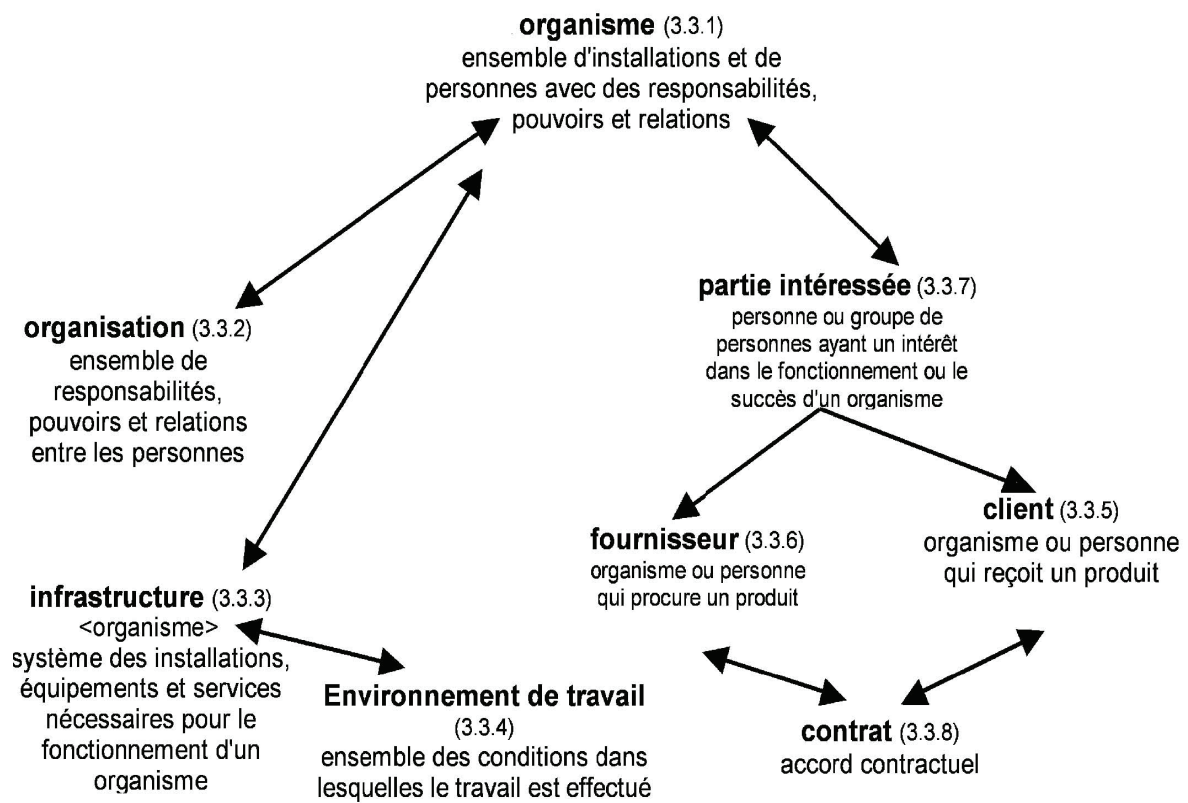


Figure A.6 — Concepts relatifs à l'organisme (3.3)

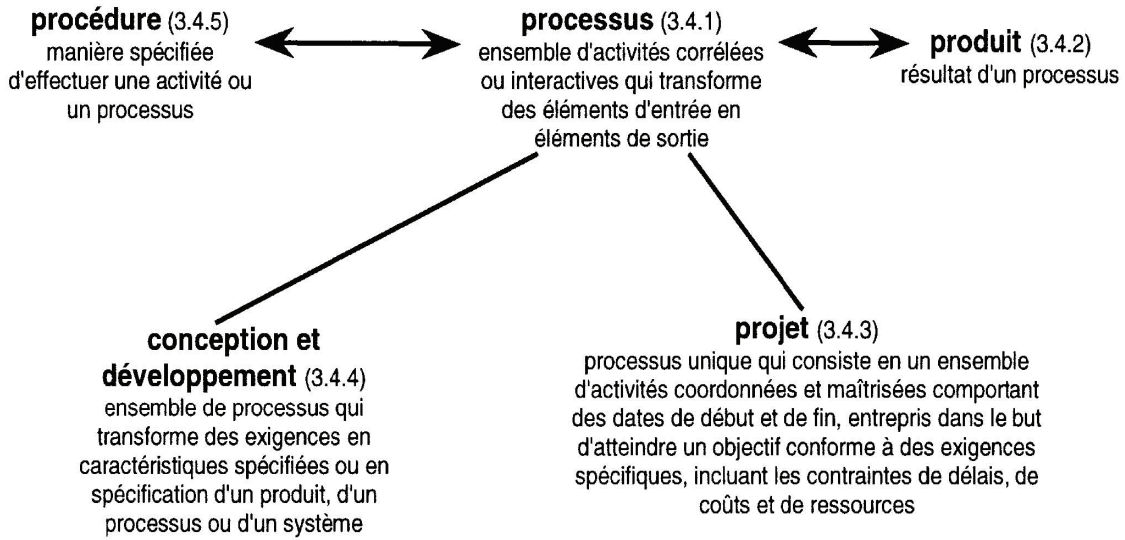


Figure A.7 — Concepts relatifs aux processus et aux produits (3.4)

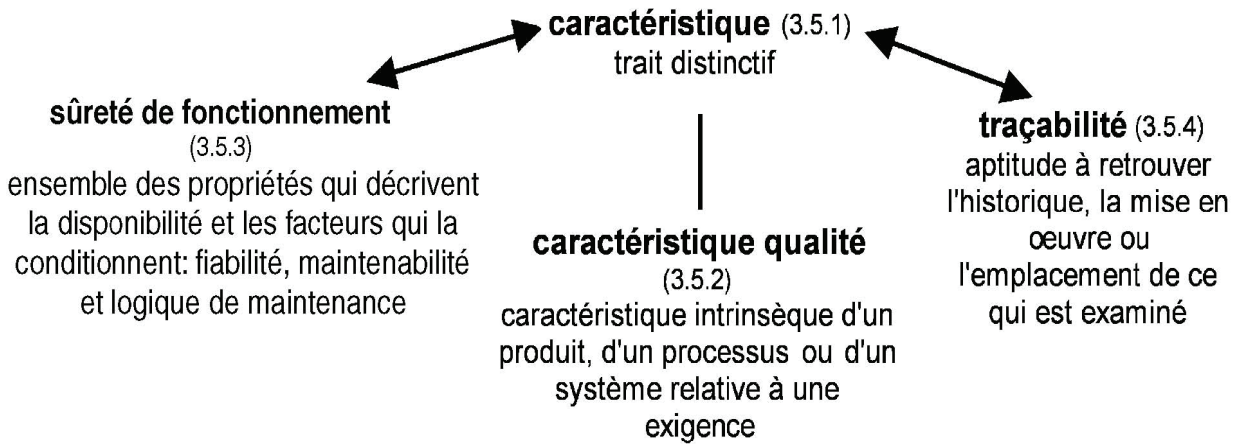


Figure A.8 — Concepts relatifs aux caractéristiques (3.5)

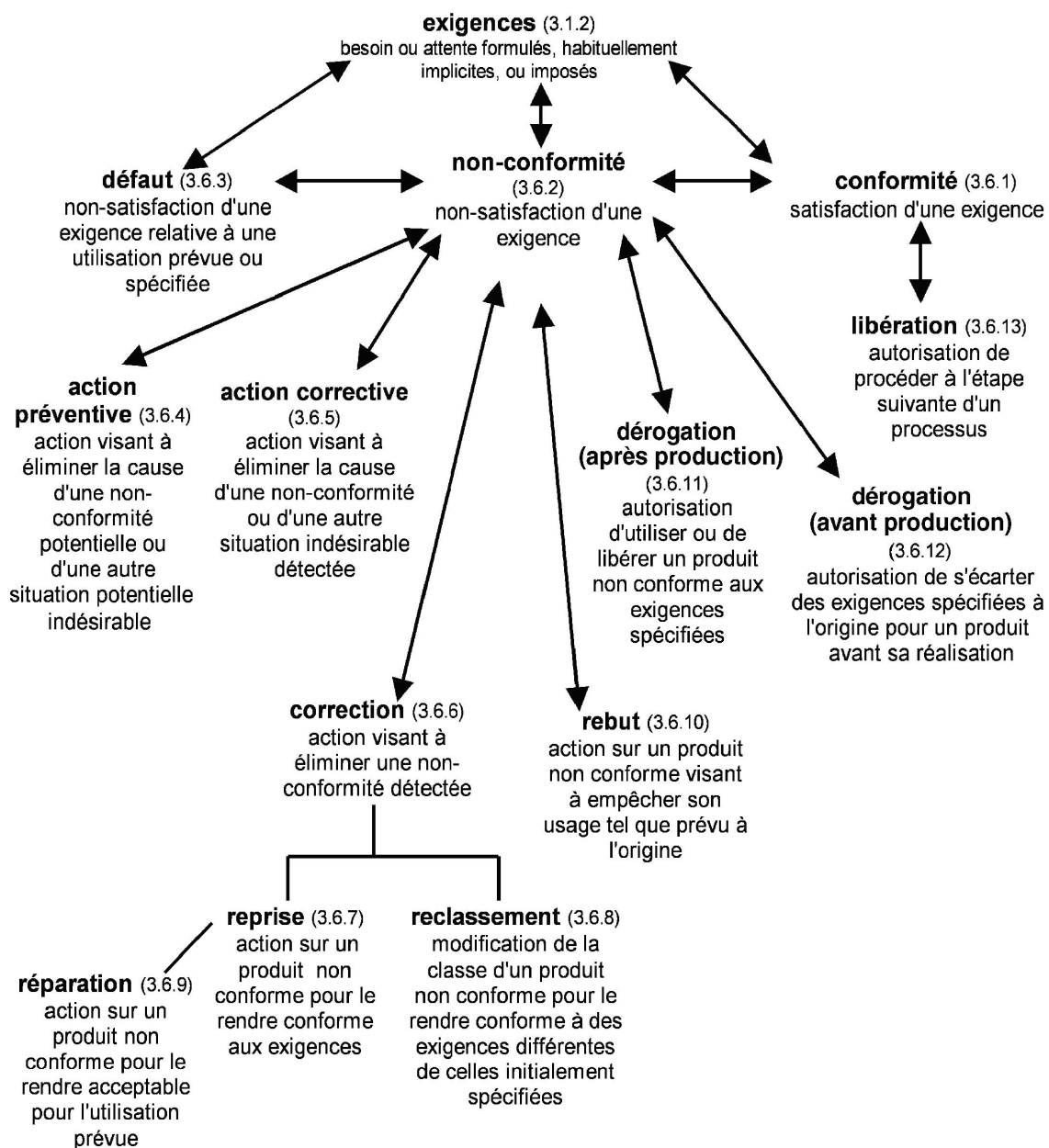


Figure A.9 — Concepts relatifs aux défauts (3.6)

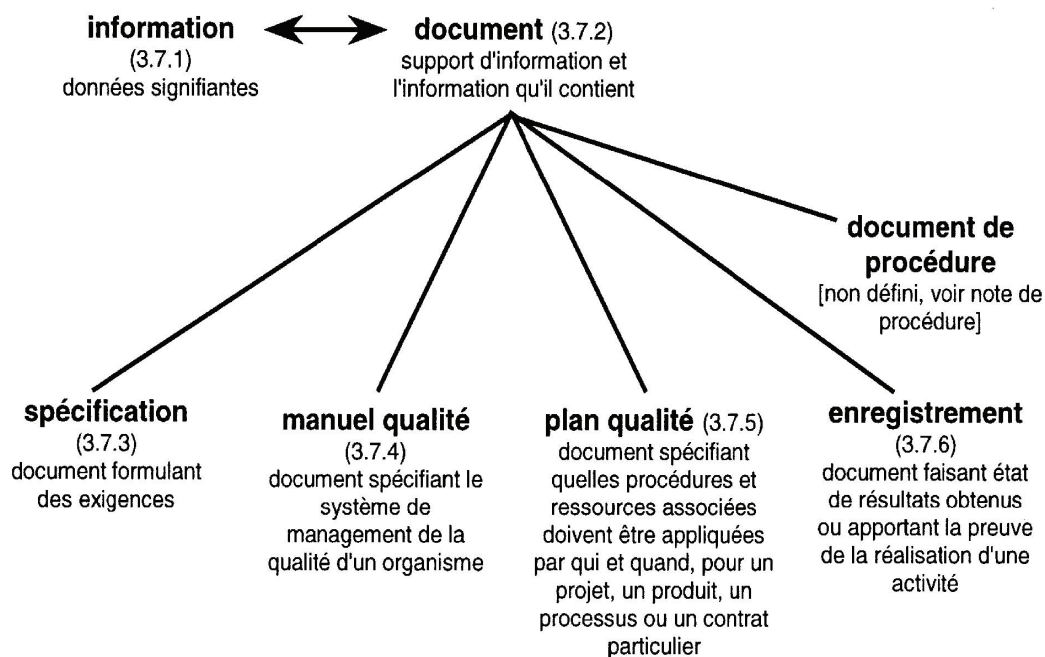


Figure A.10 — Concepts relatifs à la documentation (3.7)

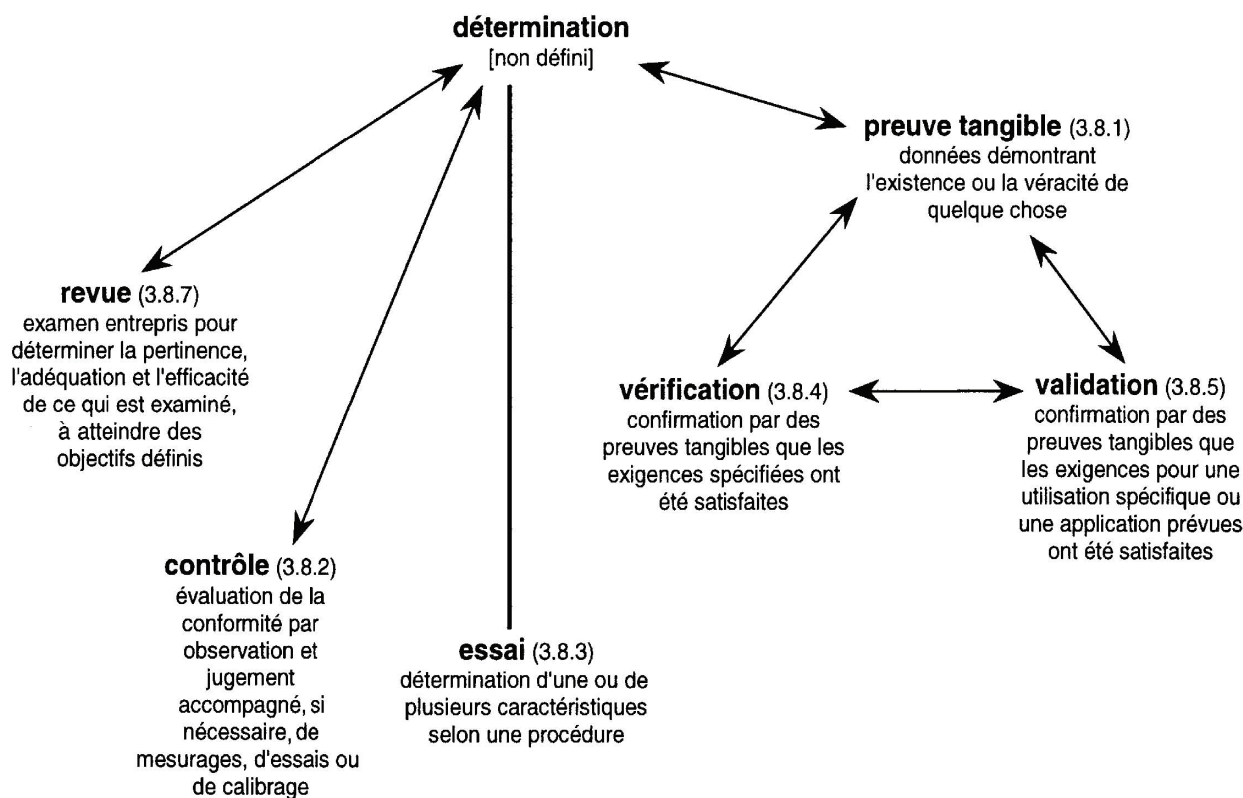


Figure A.11 — Concepts relatifs au contrôle (3.8)

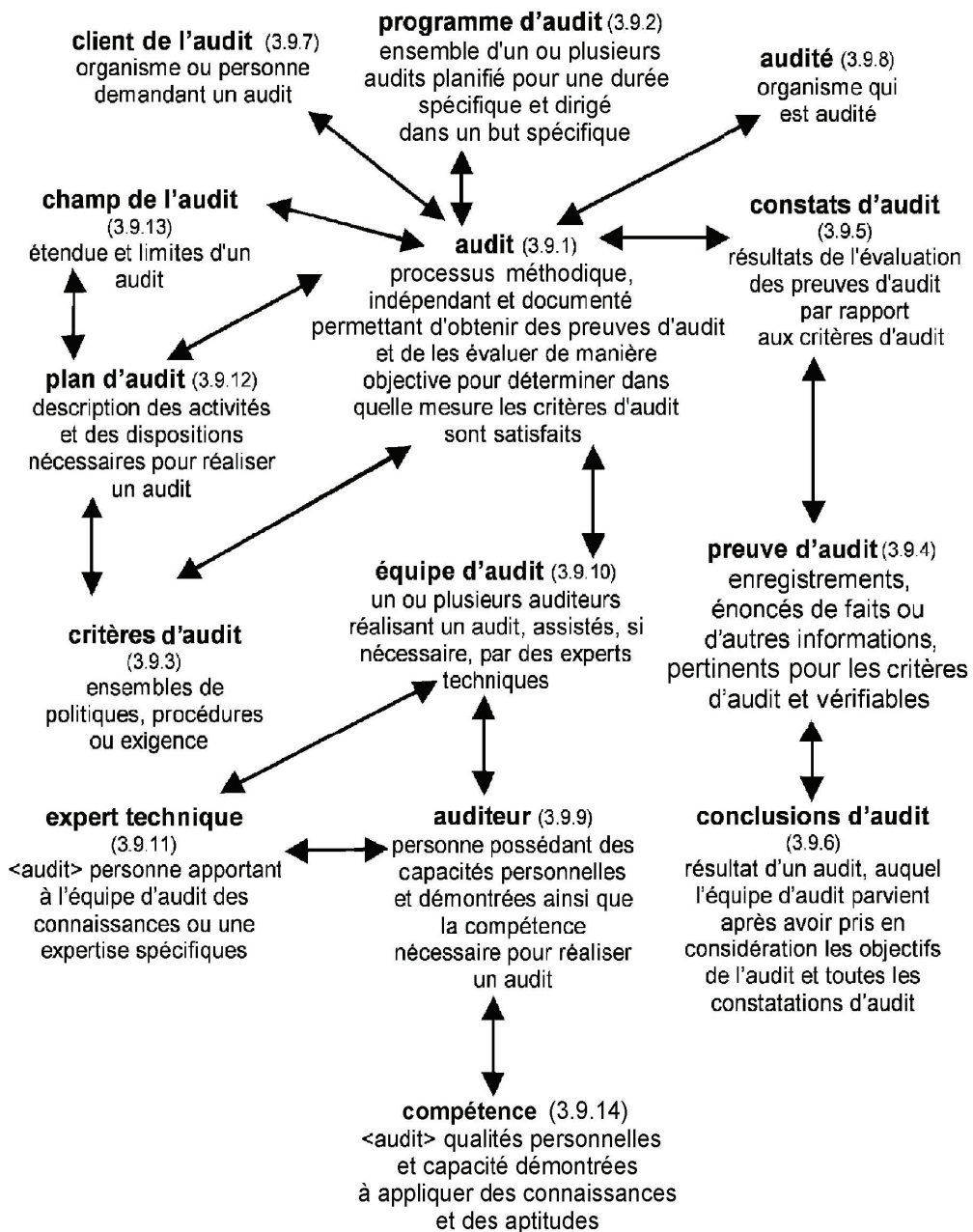


Figure A.12 — Concepts relatifs à l'audit (3.9)

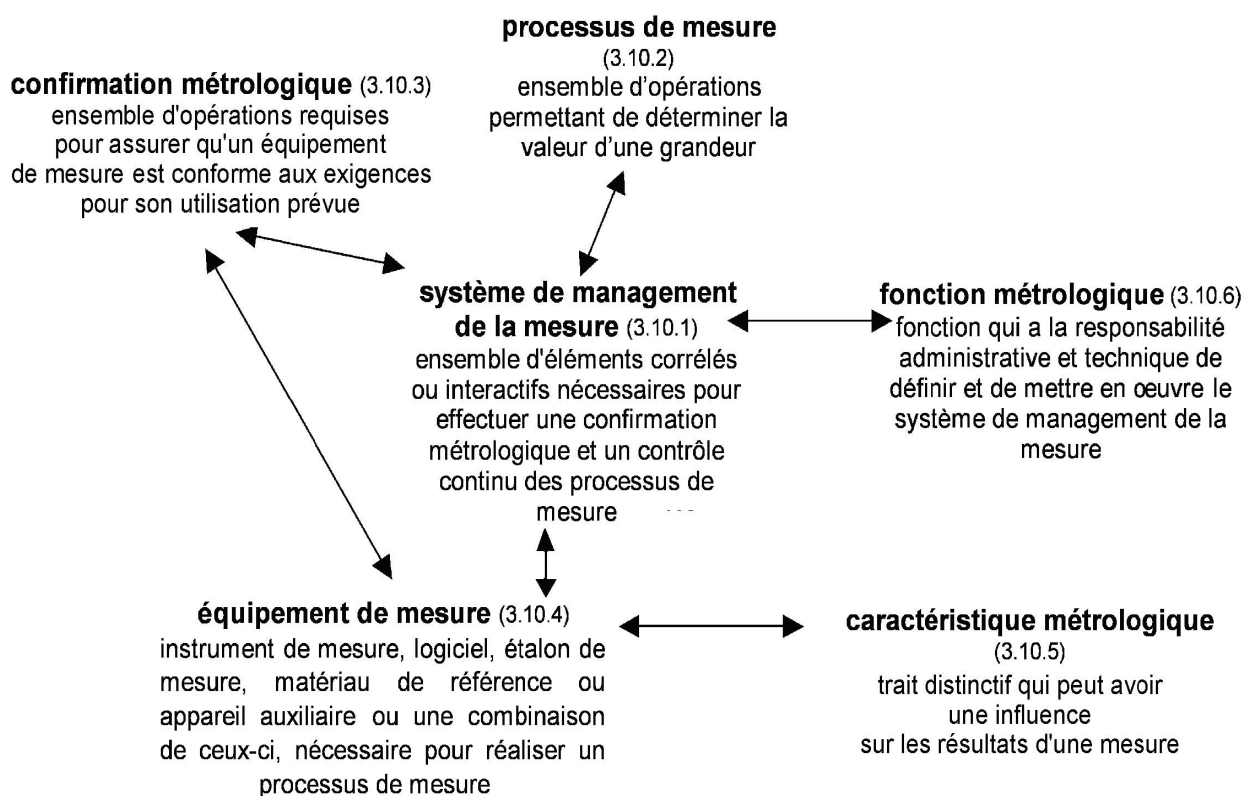


Figure A.13 — Concepts relatifs au management qualité pour les processus de mesure (3.10)

Annexe 7
Transcription des entretiens

Entretien Inspecteur de l'éducation nationale

Au rectorat, bureau neutre, qui n'est pas le sien. Entretien plutôt chaleureux.

RMA : Puis : En quoi consiste votre travail et depuis combien de temps l'exercez-vous ?

I : Bah, je suis inspecteur de l'éducation nationale, donc ma, mon travail consiste essentiellement à faire une évaluation des établissements scolaires et des enseignants dans le domaine de la pédagogie et de l'organisation scolaire. Je suis, euh malheureusement sans doute celui qui a le plus d'année d'exercice en tant qu'actif sur la fonction d'inspecteur puisque je suis inspecteur depuis 81, voilà, j'ai répondu, si vous voulez des choses plus approfondie, je pousse.

RMA : Il y a un mot qui a retenu mon attention, c'est évaluation. Quelles sont les procédures d'évaluation ?

I : Les procédures d'évaluation, alors c'est une évaluation qui euh qui concerne les, les enseignants pour ma part, c'est une évaluation strictement formative, et donc j'estime que l'acte d'inspection lorsqu'il s'agit d'évaluer des enseignants, qu'ils le soient en équipe ou qu'ils le soient individuellement consiste toujours à aboutir sur des correctifs liés à une formation ou à tout autre dispositif qui peut améliorer le processus. Donc pour moi, évaluation, lorsqu'il s'agit de personnel, c'est toujours du formatif, lorsqu'il s'agit de structure, là c'est autre chose, là c'est une évaluation qui a le devoir d'observer ce qui se passe par rapport aux orientations qui ont été donnée soit par le ministre, soit par le recteur, donc c'est forcément une évaluation qui est d'ordre purement sommatif, ou purement par rapport à une norme qui est édictée soit par le ministre, soit par le recteur, et dans ma fonction, c'est souvent le recteur.

RMA : Donc, prenons un exemple simplificateur. Imaginons que l'objectif fixé par le ministre et le recteur soit 80% de réussite au bac sur les établissements d'enseignement généraux.

I : Par exemple... Bon, c'est un exemple un peu trivial, c'est pas le genre de chose qui relève strictement du corps d'inspection parce que nous on est plutôt dans le qualitatif que dans le quantitatif. Le quantitatif, il est fait, il est exercé par les services, ce que vous dites, là, les résultats aux examens, il y a des services tout a fait spécifiques qui relèvent de la scolarité dans les rectorats, mais il y a aussi des services des examens comme la maison de examens à Arcueil qui s'occupe de ça. Donc nous on prend en compte ces aspects là, certes mais on va vraiment dans le détail du qualitatif, c'est-à-dire essayer de percevoir par rapport à des choses qui sont observables comment on peut en regard de ce qui devrait être fait réussir à corriger les trajectoires, à corriger les dysfonctionnements... Le corps d'inspection est en quelque sorte une boucle de régulation. Il ne se situe pas d'ailleurs dans la hiérarchie. Les enseignants ne sont pas dans notre hiérarchie. L'inspecteur n'est pas le supérieur hiérarchique, euh oui, il n'est pas le supérieur hiérarchique des enseignants. Nous sommes hors circuit, nous sommes chargés d'aller observer, de renvoyer l'information pour voir la différence entre ce qui était demandé et ce qui accompli. Et pour les établissements scolaires, c'est la même chose. Donc, nous, on fait partie qui sont plutôt situés dans le domaine du pilotage pédagogique, que ce soit au niveau des établissements, des équipes ou des individus.

RMA : D'accord. Je voudrais vous poser une question spécifique sur la question des LP. Quels sont les missions spécifiques des LP, quel est votre rôle vis-à-vis de cette mission et de là, quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez ? Difficultés que vous rencontrez ou que vous observez.

I : Votre question nécessiterait un séminaire de huit jours. A peu près, pour y répondre de manière exhaustive. Globalement, la mission des LP est euh, euh, alors euh, y a deux types de réponses. Y a la réponse institutionnelle, si je me cantonne à l'exercice de ma profession, la réponse institutionnelle, c'est globalement, c'est à mon avis ce qui pose problème aujourd'hui, c'est donner une qualification professionnelle aux jeunes qui viennent dans l'enseignement professionnel. Si maintenant, je m'extrais un petit peu de ma fonction, donc que je raisonne en tant que citoyen mais forcément impliqué dans le système éducatif, j'estime qu'aujourd'hui, le rôle des lycées professionnels est d'agir dans le domaine beaucoup plus social et sociologique, c'est-à-dire c'est de réussir à réduire la fracture culturelle à laquelle on assiste en France. L'EP étant pour moi, le professionnel étant un alibi qui permet de donner du sens à ce qu'on essaye d'enseigner de façon à ce que les élèves qui sont en grande difficulté scolaire puissent retrouver un goût pour la scolarité. Mais ça, faut pas le dire.

RMA : Des proviseurs le disent.

I : Oui, les proviseurs le disent sans doute parce qu'ils ont l'expertise que j'ai moi-même et ils voient au quotidien ce que l'on fait parce qu'après, c'est un difficile positionnement, parce qu'avoir pour finalité de répondre à la demande des entreprises pour que les formations soient callés sur l'offre d'emploi, ça satisfera une partie de la population mais ça ne satisfera pas la demande social.

RMA : C'est surtout une logique à très court terme. Parce que si l'on est spécialisé pour un poste, on sera fixé dans le marché du travail, on devient dépendant de ce poste.

I : Oui. Alors qu'en fait on s'aperçoit selon les spécialités professionnelles que, euh, on parle d'un jeune sur cinq dans les métiers de la métallurgie qui exercera une fois dans sa vie un métier de la métallurgie, et dans certains métiers comme les métiers de l'art ou là c'est 8 fois sur 10 ou la personne exercera dans son métier, donc on sait par avance qu'il y a une perte du rendement énorme en ce qui concerne la culture professionnelle qu'on dispense, donc il faut mieux se caler sur les objectifs qui permettent à des jeunes de s'en sortir et de se réconcilier avec l'école pour aller le plus loin possible. Voilà pourquoi je vois les deux aspects de l'enseignement professionnel, d'une part obtenir une qualification, ça c'est l'aspect purement institutionnel, le second aspect, l'aspect purement humain, c'est de réduire la fracture culturelle, et de les réconcilier avec l'école et avec les apprentissages, et de leur donner le goût d'apprendre.

RMA : Est-ce que cette ambivalence de l'enseignement professionnel se constitue comme un obstacle ou comme un problème dans votre action ?

I : Ca, c'est une question là encore, qui est très difficile techniquement.

RMA : Je précise ma question. Dans votre réponse, l'ambivalence est bien plus positive que dans celle des proviseurs. Les proviseurs vont souvent présenter ça comme un problème. Ils vont devoir essentiellement socialiser, parce que le niveau scolaire et le niveau comportemental est si inadapté qu'ils ne peuvent pas transmettre un véritable contenu, ça c'est une première chose. Et deuxièmement, ils nous disent, même chez les étudiants

volontaires et qui ont réussi scolairement, très souvent, on se rend compte que ce n'est pas le métier qu'ils appréciaient mais le continuum de scolarité.

I : Oui, tout à fait. C'est l'idée de parcours. C'est l'idée d'élever le niveau d'aspiration des jeunes, alors c'est en ça, alors ça répond pas à la question que vous posiez, mais j'prolonge, c'est pour ça que moi je défends, parce que pour exercer ces nobles finalités qu'on vient d'énoncer, y a des nécessités d'ordre organisationnel, on peut s'apercevoir qu'un établissement calé sur le concept de lycée des métiers, c'est-à-dire qu'y a une unicité de formations avec des niveaux de formation qui vont du niveau 5 voire, jusqu'à la licence professionnelle, mais au moins jusqu'au BTS, on s'aperçoit qu'en élevant le niveau d'aspiration des jeunes, on réussit beaucoup plus en termes de scolarité ; on réussit aussi mieux dans le domaine de la lutte contre la violence parce que le fait d'être dans un établissement où chacun vise à peu près les mêmes objectifs en termes de spécialité professionnelle ou en terme de qualification professionnelle fait que quelque part, comme dirait Jankélévitch, on se reconnaît, re-tiret-connaît. Y a une professionnalité qui se crée. Et quelque part, on se respecte pour ça, on a donc des phénomènes de violences qui sont énormément réduits, dans la mesure où est dans le même dispositif, on travaille les mêmes matières avec les mêmes outils, et quelque part, on se rencontre, on se rencontre. Et le fait, enfin il me semble qu'aujourd'hui dans la société que se crée le plus de violence, c'est l'individualisme exacerbé et là dans ce dispositif où l'on se retrouve grâce aux outils, à la matière et au mode d'organisation qu'on est obligé d'apprendre et construire, quelque part, on crée une équipe, et donc la violence, elle est moins présente. Ça c'est fondamental, ce qu'y a été initié, le concept de lycée des métiers initié par Mélenchon, ça a été une idée géniale, sauf qu'on n'a pas été jusqu'au bout, on l'a dénaturé, un lycée des métiers qu'aurait cinq labels différents, ça a plus de sens. Un lycée des métiers qu'y avait, j'prends le cas de Léonard de Vinci, à Paris, autour des métiers du bois, ça change complètement la donne, tout le monde se retrouve par la chaleur du matériau qu'est le bois.

RMA : C'est étonnant parce que Ferry en arrivant a reconnu la qualité de la chose et s'est proposé de continuer mais...

I : Nan parce que justement on l'a trivialisé, parce que tout le monde voulait son label, et comme tout le monde ayant son label, ça suffisait pas alors a fait un deuxième label et pis finalement on a recréé, c'est ça qu'est intéressant d'ailleurs parce qu'on s'aperçoit des dérives du système, on recrée des lycées avec autant de spécialités qu'il y en avait avant, avec deux trois labels, et puis a labélisé sur chaque métier, ce qui est un non sens parce que ça, ça prend toute la l'idée géniale, du concept du lycée des métiers, j'essaye quand même de répondre à votre question. Qu'est-ce qui fonctionne, qu'est ce qui fonctionne moins bien.

RMA : Pour le dire autrement, la différence entre l'implicite et l'explicite crée-t-elle des injonctions contradictoires ?

I : Non. Ça crée pas d'injonction contradictoires, euh euh pfou. Non on a aujourd'hui quand même, euuuuh, grâce notamment à la décentralisation et à la prise en charge, notamment par les conseils régionaux s'il s'agit des lycées ou des conseils départementaux pour les collèges voire les communes pour les écoles, on a des instances, quand même aujourd'hui qui sont obligées de se concerter, on n'a plus ce dispositif qu'on a connu avant les lois Defferre, qui consistait à développer des formations sans qui y ait derrière une relation avec les autres services de l'état ou les collectivités territoriales, aujourd'hui vous avez des indicateurs construits par exemple par les conseils régionaux qui vous indiquent clairement dans un bassin d'emploi, quelles sont les formations qui sont pertinentes de développer, avec quelles

quantité etc etc, donc on a des tableaux de bord qui nous permettent d'avoir quelque part un certain cadrage. Alors, dans ce cadrage après, il faut essayer, et c'est là qu'y a de l'implicite, il faut essayer de voir comment on peut rendre attractif des métiers qui a priori ne le sont pas, alors on peut les rendre attractif baah en élevant de qualification en proposant des poursuites d'études, mais on peut aussi les rendre attractifs en allant grignoter sur des territoires qui jusque là n'était pas forcément la voie des élèves des LP je pense notamment aux domaines de l'artistique qui sont souvent très prisés par les élèves des LP. Moi, mon rêve, c'est, à Paris, c'est ce pourquoi je me bats depuis quelque temps, c'est de faire un lycée de la musique, qui serait entièrement consacré à des élèves en grande difficulté scolaire et on les réconcilierait par la musique et tout le domaine des arts musicaux tout en leur donnant des qualifications qui relèvent du domaine de la musique. Voyez, c'est, y faut créer du sens et de l'affectif dans une société où y a plus de sens et plus d'affectif, donc y faut partir de ce qui peut susciter la motivation chez les jeunes notamment chez ceux sont les plus en difficultés, les décrocheurs etc, pour trouver un lien qui leur permette de retrouver du sens et qui leur permette d'exercer des passions parce que quand on les interroge, il suffit de leur poser la question pour se rendre compte qu'y ont plein de trucs ces gamins là, qu'y ont des projets, qui vraiment leur plairaient. Avec en même temps, mais ça je ne pense pas que je l'obtiendrai, l'idée de rompre avec les structures normales de l'école. On a des localisations, des modes de fonctionnement qui sont quasiment des archétypes inattaquables alors qu'en fait il faut rompre avec la notion de classe, il faut rompre avec tout ce qui correspond à l'institution dans ses aspects les plus modélisant. L'idée qu'une classe est à géométrie variable. L'idée qu'on doit avoir toujours les mêmes élèves avec le même prof, tout le monde a pas besoin des mêmes apports en termes de connaissances. L'apprenant peut être aussi porteur de choses, il a forcément acquis des choses, peut-être que c'est pas nécessaire de le mettre dans le même moule. C'est l'idée d'adaptation tant en termes de cursus qu'en terme de durée qu'en terme d'entrée et de sortie.

RMA : Ca ressemble plus au modèle universitaire.

I : Même au-delà du modèle universitaire, à l'université, c'est un petit peu pareil, vous pouvez avoir des acquis, ça n'empêchera pas qu'on vous force à passer par telle UE (unité d'enseignement).

RMA : relance.

I : On a affaire à des jeunes, quand on les questionne ou quand on s'intéresse un petit peu à eux, ils ont fait des choses, quoi. Ne pas tenir compte, faire table rase, de tout ce qu'ils sont et de tout ce qu'ils ont appris sous prétexte qu'on est dans un dispositif rigide qui doit fonctionner d'une certaine façon, c'est un peu stupide. Un truc tout simple. Tous les établissements de France dans leur projet d'établissement disent qu'il faut développer l'autonomie des apprenants. En BTS, quand vous êtes élève de BTS il faut encore lever la main pour demander au prof si on peut aller faire pipi. Pfou. Des choses aussi simples que la gestion de la pause ? On des séquences en LP qui sont de l'ordre de 3 heures, et forcément, dans tous les établissements de France, elle est à mi-temps. Et, au bout d'une heure et demi, on fait la pause. Ne serait-ce que dire à des jeunes, voilà, écoutez, les jeunes vous avez 15 minutes de pause dans la matinée ou dans l'après midi, le travail qu'on va conduire, c'est que vous puissiez gérer votre pause, vous avez le droit de prendre un quart d'heure en arrivant si vous voulez, vous avez le droit de prendre 5 minutes trois fois dans la matinée, vous avez le droit de partir un quart d'heure plus vite quand ça va être l'heure du déjeuner, ou de vous arrêter un quart d'heure à la mi matinée, c'est tout bête mais ça change complètement les rapports. Et ça je crois qu'avec les lycées professionnels, c'est ces aspects là, et d'ailleurs les profs qui réussissent bien avec les élèves de LP qui créent du neuf, c'est des profs qui ont ces

petits savoirs là et qui les mettent en œuvre. On a en LP, vous qui faites de la sociologie, un effet classe qui est énorme, c'est à dire que la même classe vue par deux profs différents qui tous les deux ont 7 classes en responsabilité, on s'aperçoit que les représentations que les profs ont de ces classes là sont complètement différentes, l'un va dire que les élèves sont impossibles dans certains cas alors que l'autre va dire « non je suis désolé mais ils sont très biens avec moi », donc y a un effet classe qui est fort et cet effet classe, il se traduit par des enseignants qu'on construit les rapports au savoir au fil du temps et qui mettent en œuvre ces petits savoir. C'est valable aussi bien sur les aspects sociologiques de la classe que sur l'aspect social, sur l'aspect gestion de la classe que dans le domaine acquisition des savoirs. Vous avez des enseignants qui ont des stratégies pour faire apprendre ou développer des compétences qui sont souvent pas facile à faire mais qui ont construits de stratégies par expérience qui font que c'est efficace, et qui peuvent amener les élèves à des niveaux qui sont des niveaux universitaires, mais ce qui est dommage, c'est qu'à l'Université, il n'y ait pas des relais d'étudiants, des doctorants, justement, qui viendrait dans les classes pour essayer de quantifier et de capitaliser ces petits savoirs. Y a des choses qui sont construites et qu'on recense pas et qu'on développe pas et qu'on n'arrive pas à dont on n'arrive pas à faire écho dans d'autres classes ou justement il y a des enseignants en difficulté.

RMA : Selon mon expérience, ces petits savoirs ne s'acquièrent pas dans les livres.

I : Bah, y a des choses dans les livres, le seul problème aujourd'hui et ça c'est un aspect fort de la dérive du système, c'est qu'on a évacué, c'est très récent, j'dirais que ça date de 3 à 5 ans, on a évacué toute la dimension pédagogique du métier d'enseignant. Tout en disant qu'on va mettre en avant la dimension pédagogique, jamais elle n'a été autant évacuée de la classe. Il n'y a pas de secret, enfin pour moi et vous aurez du mal à me convaincre du contraire, la pédagogie est le premier outil pour combattre la violence, la pédagogie est le premier outil pour lutter contre l'échec scolaire, et la pédagogie est le premier outil pour réussir à permettre que les élèves, ils y arrivent, sauf qu'aujourd'hui, les bases élémentaires de la pédagogie ne sont plus maîtrisées par les maîtres alors. Ils l'acquièrent au fil du temps, ils construisent une expérience parce que c'est des gens pas stupides, on a aujourd'hui quasiment que des universitaires comme enseignants alors quelque part, et, bon ils construisent mais que de temps perdu. Si on avait la possibilité de leur donner quelques armes avant de rentrer dans une salle de classe, je pense qu'on gagnerait beaucoup de temps et qu'on ferait un petit peu moins de casse. Et l'idée du sens... Tout ça c'est lié, on a une sociologie interne au système éducatif pris dans son sens le plus large, et il y a une sociologie qui se différencie un petit peu avec l'extérieur, avec l'environnement des établissements, cela dit, vous avez aujourd'hui des enseignants qui ont tendance, alors qu'on voudrait que ce soit l'inverse à se caller sur le maître dogmatique, parce qu'y a l'idée derrière, et c'est pour ça que je parle de sociologie interne, y a l'idée du savoir en tant que distinction. Et la pédagogie, elle est souvent perçue comme une façon de dénaturer ça, de casser ça, et c'est justement intéressant, sauf que quelque part, l'enseignant, y préfère se distinguer et rester dans sa place de maître qui détient le savoir et qui le distille à des bouches béates d'admiration devant sa culture alors qu'en fait il faudrait arriver à ce que ce soit les élèves qui construisent le savoir et que l'enseignant ait une fonction complètement différente qui serait d'accompagner dans la construction des savoirs. Mais y a une telle pression, et c'est ça, ah, moi, je quand on me dit, encore hier, mon recteur préféré me disait « on est maintenant les 20^{ième} des systèmes éducatifs dans le monde avec ce système d'évaluation PISA, là, je crois que c'est essentiellement, c'est mon chef préféré (qui vient de passer, et qui passe la tête et interrompt l'entretien pendant quelques secondes).

Je crois qu'un des éléments, alors on peut aller chercher tout ce qu'on veut, la mauvaise volonté des enseignants (côté recteur) le fait que l'on investisse moins dans le système éducatif (ça certes, y a des corrélations fortes), ça c'est plutôt du côté des syndicats. Ca certes, on peut pas s'empêcher de voir que le système éducatif français a perdu des places dans le comment dire, dans la hiérarchie des systèmes éducatifs internationaux, curieusement on est arrivé à peu près à la même hauteur que les résultats dans l'investissement. Donc y a forcément un rapport. Mais je crois derrière, c'qu'est beaucoup plus important que ces aspects là, que ce soit le point de vue du recteur ou des syndicats, c'est effectivement le statut du savoir en France, qui à mon sens est totalement différent en France qu'il ne l'est par exemple dans des pays comme l'Allemagne. En France, c'est ce bon sang de truc qui consiste à montrer que le savoir est un objet de distinction.

RMA : Vous distinguez paradigme de la transmission et paradigme de faire acquérir les savoirs.

I : Oui c'est ça, tout à fait.

RMA : Le maître et l'élève d'une part et le maître ignorant d'autre part (cf. Rancière). A l'échelle de mon expérience, en 6 ans à la Sorbonne, le niveau a drastiquement baissé.

I : On veut aller vite, on veut des recettes, c'est aussi ce que vous demande le fonctionnement de la société, donc effectivement les jeunes, c'est un peu pareil. Je sais pas si vous avez lu *La pédagogie bancaire* de Paolo Freire, qui est un chercheur brésilien qui explique que bon ben finalement la pédagogie, aujourd'hui, c'est on donne quelque chose à des individus, et à la fin, il faut qu'ils le restituent, en termes d'examens, en termes de validation, bon, bah on est dans cela, on est là, on est des consommateurs de savoirs, on en veut pour son argent et à la sortie, il faut que ça ait rapporté, sauf que, on la pointé tout à l'heure, le paradoxe de l'aspect culturel par rapport à la certification, si on vise des finalités quelque part non dites mais qui sont de l'ordre du raccrochage scolaire, bon tous ces aspects là, essayer de réduire cette fracture culturelle, tout ça, c'est dans l'implicite, et les jeunes ne le perçoivent pas parce que justement, eux ce qu'ils veulent, c'est du rapide, ils veulent faire des diplômes, l'important, c'est qu'est ce que je peux faire pour avoir son diplôme. Ce font tous les individus dans la société, de l'homme politique du plus haut niveau en France jusqu'au dernier des citoyens, c'est être dépositaire d'une procédure très rapide qui permet de pas se planter. La réflexion, je regardais l'autre jour un bouquin qui vient de sortir, parce que c'est caricatural la pédagogie aujourd'hui, ça s'appelle la pensée power point, de Franck Frommer.

Moi, ça fait des multitudes d'observation que je fais sur l'usage de power point qui est un outil aujourd'hui qu'on utilise partout et qui est anti-pédagogique par définition puisqu'on n'impose qu'un chemin, le formateur a décidé une fois pour toute de sa logique, alors on peut éventuellement trouver des bifurcations si on a un zélateur de power point, on peut trouver des choses mais en fait on a une démarche qui est inscrite une fois pour toutes sur power point. Démarche qu'on lit derrière son écran sans regarder le public, et en fin de compte, power point qu'étais un outil didactique parce que Bill Gates était pas un imbécile et j'estime que power point a été fait en terme d'usage de manière très didactique, n'importe quelle personne peut se l'approprier en quelques heures au pire, par contre, ce qui est intéressant, c'est de voir l'utilisation qu'en ont fait les gens en le généralisant, ce qui fait que maintenant, quand vous faites une intervention, moi j'interviens aussi dans une université qui est l'université de Savoie, je suis obligé de dire à mes étudiants, je vous préviens tout de suite, je n'aurai pas de power point dans mon cours, et je leur explique pourquoi, et ils sont un petit

peu déçus. Parce que c'est tellement plus facile après d'envoyer à tous les étudiants leur power point, ils sont rassurés, ils ont leur démarche, ils ont leurs contenus.

Ca leur permet de moins prendre de note et puis finalement c'est un rapport implicite qui se crée entre le formateur et les auditeurs, ce qui fait que normalement, ce qui va valider l'unité ne devrait pas sortir du power point. Quelque part, y a une vision, on a l'impression mais là je vais aller sur le secteur de l'épistémologie, on a basculé en termes de fonctionnement général sur une épistémologie constructiviste (à laquelle j'adhère totalement) mais en même temps, on revient de plus en plus sur le positivisme, on a de plus en plus d'attitudes dans tous les usages d'outils et notamment en termes de réflexion, on parlait du savoir tout à l'heure. Les gens maintenant, y vous disent, bah, telle information elle est vraie on l'a vue à la télé. Au moins, ça rassure, on l'a vu à la télé, on la vu dans le journal, ça pose pas la question de la couleur politique du journal, peu importe, c'est vrai puisqu'on la vu et puisqu'on l'a entendu.

RMA : Au Québec, le constructivisme appliqué crée une évaluation par QCM, ou par une évaluation du rapport à la connaissance et non la connaissance elle-même. Ce constructivisme apporte un socle commun beaucoup plus fort qu'une dynamique de transmission. Je voudrais réorienter un peu la discussion.

I : Allez-y, allez-y parce que je suis un bavard.

RMA : Vous m'avez dit tout à l'heure que vous étiez comme une seconde boucle. Lorsque par exemple des proviseurs de LP, imaginons, par exemple, font ces mêmes remarques que nous avons en tête. Les élèves arrivent en n'ayant pas le niveau, formatés de telle ou telle manière, qu'est-ce que vous pouvez faire ?

I : Alors d'abord, pas ce que je peux faire mais qu'est-ce que j'en pense.

RMA : Ah bon ?

I : Moi je ne suis pas d'accord avec, dans ma posture épistémologique à moi, ce qui est important, c'est pas la non-connaissance, c'est justement ce qu'ils ont acquis.

RMA : C'est compréhensible, finalement, les proviseurs reçoivent des élèves au niveau où ils sont et ils doivent faire avec, sans niveau prescrit ou prévu.

I : Les pré-requis m'intéressent pas. Définir les pré-requis qu'il faudrait, alors là je suis en train de dire des choses, vous comprenez bien que je suis un marginal, je suis en train de dire des choses à la limite inélégante par rapport au système éducatif français mais définir des pré-requis qui seraient nécessaires pour entrer dans telles ou telles formations, je peux le comprendre mais pour moi c'est pas l'essentiel parce que mon projet de formation, pour moi, c'est de viser l'avenir pas de me pencher sur le passé parce que dans le système éducatif français, on passe son temps à combler les lacunes, alors que la plupart du temps, on s'aperçoit que les lacunes elles se résorbent d'elles-mêmes si on projette les gens dans l'avenir. Alors derrière, on se trouve des alibis comme ça ça permet d'avoir des activités scolaires, de demander des cours de soutien, alors que la plupart du temps, le savoir il s'acquiert au plus profond de l'action, en ayant des projets qui justement soient assez bien pensés pour récupérer les lacunes. La plupart du temps, ces lacunes elles se comblerent d'elle-même, il faut avoir un petit peu de raisonnement ou de métier pour que ça marche.

Le problème des fautes d'orthographe, jamais on posera le problème en termes de contrôle (le téléphone sonne). Le problème est pas de mettre des cours de français aux étudiants. Le problème des universités, c'est de faire construire aux étudiants un dispositif de contrôle sur la manière avec laquelle ils écrivent. Moi aussi, je mets des points sur l'orthographe mais quand je discute avec eux, parce que j'en discute, c'est pas une méconnaissance des règles de grammaire, c'est un problème de contrôle sur ce qu'ils écrivent, et si vous leur imposez dans leurs partiels de prendre 10 minutes pour relire leurs copies, là vous aurez une baisse significative des fautes, là encore, il faut une pression sociale sur l'école, si vous écrivez comme un cochon (le téléphone portable sonne, il décroche). Pause.

RMA : Relance, écrire comme un cochon ?

I : Vous êtes dans un système de communication, le dispositif par internet par mail, etc, où tout est permis, et puis d'un seul coup vous entrez dans un dispositif, où vous êtes contraints, les schèmes (vous avez utilisé le mot schème et je suis content que vous l'ayez utilisé parce que c'est un mot que j'utilise beaucoup aussi, moi, dans son acception la plus rigoureuse, quand vous développés un schème qui consiste à travailler sur les mails et puis qu'après vous êtes dans un autre contexte où c'est plus du tout le même schème qu'il faut mettre en œuvre, et bien je suis désolé, les gens ne déterminent pas la classe de situation dans laquelle ils sont, et donc très vite, ils appliquent le schème le plus facile, acquis sur Internet, aux devoirs, et donc c'est pas un problème de connaissance de la langue, c'est pas un problème de vocabulaire, c'est pas un problème de connaissance des règles de grammaire, c'est un problème de contrôle, un petit peu comme on peut trouver les mêmes choses en mathématiques. C'est-à-dire qu'ils savent pas compter, c'est un problème de contrôle, c'est pas un problème de connaissance des règles arithmétiques qui permettent de faire les opérations.

RMA : D'engagement, d'attention ?

I : Bah l'attention, c'est un problème de contrôle. Le contrôle contient l'attention mais l'attention est plus restrictive que le contrôle. L'aptitude à se voir écrire en même temps qu'on écrit en plus d'avoir son attention et à avoir des stratégies qui consistent, quand j'ai un doute, à prendre le dictionnaire ou à essayer de trouver la solution. Or ça, ça ne se fait plus, ça ne se fait plus, je le dis combien de fois, y compris aux enseignants, vous voyez tel document que vous avez distribué, c'est l'image de l'école qui se distille quand l'élève ramène le document chez lui et vous avez des fautes d'orthographe. Qu'est ce que vous voulez, tout le monde n'est pas un lion en orthographe, peu de gens d'ailleurs le sont, mais qu'est-ce que ça coûte de faire relire par son conjoint ou son collègue le document qu'on a élaboré comme ça y a plus de fautes d'orthographe. Donc il y a à chaque fois ce clivage entre l'extérieur qui y a des règles de fonctionnement et ce que j'appellerai pas mais le système éducatif où y a d'autres règles de fonctionnement, et comme en plus, on a beaucoup bougé des deux côtés, je sais pas, peut-être que je fais un mauvais diagnostic, mais les jeunes, y arrivent plus à se situer.

RMA : Sachant ce que vous en pensez, face à ses plaintes, j'imagine qu'elles arrivent parfois, comment réagissez-vous ?

I : Bah, vous me posez la question en termes des chefs d'établissements qui vous disent...

RMA : En gros, c'est la voix du client, le produit que je reçois n'est pas conforme à ce à quoi je pouvais m'attendre.

I : Moi je dis une chose, mais bon encore une fois je suis un marginal, et d'ailleurs y compris les outils qu'on est obligé d'utiliser dans ce contexte là très précis, font qu'on est obligé de se couler dans le moule, on doit créer des coefficients par discipline et par matière pour l'orientation matière qui vont être passés à la moulinette informatique, qui vont faire que les élèves seront orientés vers telle ou telle discipline, dans telle spécialité professionnelle, qui vont faire qu'un élève va arriver avant un autre. Moi, ce que je dis, c'est que de toute façon, dans les disciplines professionnelles dont j'ai la responsabilité, (j'ai tout le secteur de la chimie, j'ai tout le secteur du bâtiment), je dis moi j'm'en fous, tous les élèves qui veulent venir, j'les prends. J'vais pas faire de la sélection et j'y arriverai. Mais c'est un discours complètement atypique.

RMA : Ce qui est intéressant, c'est qu'un discours atypique peut avoir une efficacité, il n'y a pas de procédure...

I : Bien sûr sauf que derrière, on me contraint quand même à un moment donné, parce qu'il y a quand même le dispositif informatique et aujourd'hui, c'est l'informatique qui pilote le raisonnement humain, euh, à un moment donné, je suis obligé de mettre des coefficients de math, de français, pour venir dans telle discipline, alors que c'est stupide, ce qui importe c'est pas le passé, ce qui importe, c'est le projet. Si vous avez un gamin, moi, j'ai, y compris dans des disciplines considérées comme secondaire ou des disciplines considérées comme marginales ou comme des non réussites professionnelles comme la charpente, la couverture, vous avez des gamins qui arrivent à retrouver le sens, je j'ai vu l'an dernier, j'assiste aux exposés que les jeunes doivent faire dans le domaine de la connaissance des entreprises pour obtenir leur bac pro, j'ai vu une demoiselle qui avait eu un parcours d'échec scolaire, mais patent, toute sa scolarité, complètement en échec scolaire, cette jeune fille qui nous fait un exposé avec les techniques d'exposé, avec le vocabulaire adéquat, avec des formules d'excellent français, et avant qu'elle rentre les enseignants m'avait dit, parce qu'il y avait eu un excellent exposé avant, ils m'avaient dit vous allez voir, ça va être moins brillant que le précédent, cette jeune fille tout simplement parce que le métier qu'elle avait choisi, elle avait construit un rapport affectif entre le métier qu'elle avait choisi et elle-même, et bien par rapport à ça, elle trouvait les mots, les formules de phrase et en plus tous les arguments pour vendre ce qu'elle avait envie de vendre alors j'ai dit on va lui mettre 20. On m'a dit on met pas 20 parce que 20 c'est le jury, parce que là aussi, dans le système éducatif, on met pas 20 parce que ça fait pas... j'ai obtenu qu'elle ait 20, cette jeune fille, et c'est là qu'on voit par rapport à ce que je disais, le niveau d'entrée j'm'en fous, si on arrive à construire la professionnalité dont je parlais tout à l'heure, si on arrive à créer le rapport affectif qu'on peut avoir avec un métier, les difficultés d'apprentissages, elles n'existent plus, la personne elle-même va se projeter, elle va combler ses lacunes parce que cette dimension là, Piaget disait la motivation, c'est l'énergie des conduites, ça reste vrai aujourd'hui, il avait raison, si vous êtes motivés, oh y aura peut être une frange, j'vais être un petit peu dur de 0.5 % de la population qui pour des difficultés d'ordre psychologique, je sais pas tout ce qu'on peut imaginer en terme de handicap empêche que ça se fasse mais même si y a un handicap d'acquisition de la langue, même si il y a des difficultés d'ordre familial, social, je vous garanti que si on arrivait à construire ce rapport affectif et cette professionnalité, les jeunes qui arrivent avec leurs lacunes, on les prends et on y arrivera.

Le problème qu'on a, moi j'ai réussi lorsque j'étais sur l'académie de Créteil à ouvrir un premier BTS en Lycée Professionnel entièrement alimenté par des élèves de bac pro. C'était vraiment, y'a que le recteur qui m'a fait confiance, tout le monde était prêt à m'attendre avec le fusil à deux coups, pour me dire que c'était pas possible qu'on arrive à, d'autant plus que

j'avais en concurrence directe dans ce BTS là le grand lycée de Cachan où y a l'ENS. « *On va pas pouvoir concurrencer ces gens là qu'on tous les meilleurs profs et tout ça* ». Il s'est avéré qu'à terme, on a fait nettement mieux qu'eux. Mais j'interrogeais les jeunes parce qu'effectivement, on avait un peu fait éclater la structure traditionnelle d'une classe, on avait mis en place le tutorat entre les différents niveaux, BEP bac pro BTS, y compris en terme de statut des profs, l'agrégé intervenait sur le bac pro alors que c'était pas sa place et le PLP qu'aurait pas du intervenir en BTS intervenait en BTS, y'avait vraiment rupture complète par rapport aux structures traditionnelles. Les jeunes réussissaient mais par contre quand je les interrogeais parce que j'avais fini par les connaître individuellement, parce que j'étais vraiment souvent là pour permettre que tout soit mis en place pour que ça réussisse, ils me disaient quelque part, la seule chose qu'on craint, c'est de ne pas réussir non pas pour nous même parce qu'on considère déjà qu'on a réussi, mais c'est quelque part ne pas vous rendre la confiance que vous nous avez donné. Et ça, quand vous arrivez à ça, c'est gagné.

S'ils ont cette conscience là, quelque part, on leur a donné une toute petite chose et ils ont envie de vous la rendre et de vous montrer que la confiance qu'on leur a attribuée, elle était pas du tout volée. Et la plupart de nos élèves, c'est ça. Alors c'est ça, pas toujours à l'égard de leur prof, parce que les relations que je décris dans cette situation particulière, sont pas le cas de tous les établissements et des relations que construisent les élèves et les profs mais par contre, aujourd'hui, je pense qu'aujourd'hui, en Ile de France, la région que connais le mieux, je pense qu'il y a de ça, y compris dans la famille. Des jeunes qui arrivent en Bac pro, quelque part, ils s'attendaient pas à arriver en bac **pro**, pour eux c'est un bac. Dans la famille, ce sera souvent ceux qui seront les plus diplômés et quelque part, même si ils ont leur comportement -que vous connaissez bien- de jouer les rouleurs ou les casseurs ou autre, quelque part, ils ont une peur bleue de pas y arriver. Alors y se prennent tous les alibis, je suis pas arrivé, j'ai pas obtenu l'orientation que je voulais, je peux pas travailler pour telle ou telle raison, mais quelque part, ce qu'ils traduisent, c'est cette hantise de ne pas tenir la route en termes de statut par rapport aux adultes par rapport à la confiance qu'on leur a fait. Alors plus vous arrivez à les emmener dans un projet ambitieux de formation, plus vous montez dans le dispositif scolaire, plus cette anxiété, elle est présente.

RMA : C'est drôle. C'est vraiment une intégration par l'affection.

I : Vous avez d'autres solutions, ou vous avez pas d'enfant.

RMA : C'est d'amour dont il est question, vraiment de relation d'affection.

I : Attention, il faut quand même, y a quelque chose qu'il faut voir, c'est ne pas mettre en place ce que Lacan appelait le transfert et le contre-transfert. C'est pas l'amour au sens « j'en ai bavé et je te donne la possibilité de faire autant et je te comprends si tu réussis pas ». C'est garder la distance mais créer un amour entre le métier qu'on a envie d'exercer et ce n'est pas par rapport à son formateur.

AD (digression Lacan) : Si vous permettez, on va passer à la partie fonctionnelle. (Présentation de la feuille processus à l'échelle globale).

I : Vous êtes tombé sur le spécialiste.

RMA : Enchanté. Youpi.

I : Je vais faire de la provocation. Là, je peux pas répondre parce qu'à l'intérieur de la boîte, je ne sais pas quelle finalité vous mettez.

RMA : C'est à vous de l'informer.

I : Il peut y avoir plusieurs finalités. Je peux très bien écrire ici répondre à la demande industrielle et artisanale.

RMA : D'accord.

I : Je peux répondre : répondre à la demande sociale, je peux répondre réduire la fracture culturelle, je peux répondre faire réussir, satisfaire le client...

RMA : Dans ces différentes réponses, le client change d'identité. Il y a donc différents clients ?

I : Oui et puis c'est une question de point de vue.

RMA : Ca tombe bien, c'est la deuxième question, selon, vous, quel est le client de ce processus ?

PC (il rit) : Quel est le client de ce processus ? Encore une fois, il faudrait que je le renseigne.

RMA : Prenez un stylo, allez-y.

I : J'ai du mal. Moi, les enseignants... Je vois pas apparaître ni les décideurs, ni les données de contrôle.

RMA : C'est pour que vous soyez libre de l'informer.

I : Alors, pour moi, les enseignants dans un processus qu'on modéliserait comme ça, ils font partie des données de contrôle. C'est-à-dire que le processus sera plus ou moins réalisé et atteindra plus ou moins les finalités en fonction des enseignants. Le prof, il peut être client aussi bien sûr.

RMA : Dans l'ISO 9000, un client est une personne ou une société qui reçoit un produit (bénéficiaire, client, utilisateur final). C'est très large. Vous, vous avez tranché, c'est très bien.

I : Tranché non, il faudrait un peu plus de réflexion, je ne m'attendais pas forcément à une question comme celle là, mais ce qu'il faut bien voir. Ce mode de modélisation et puis tout ce qui se rattache à ce mode de modélisation dans l'ISO 9000 et plus largement dans la modélisation systémique, c'est qu'on appelle produit ce qui est éminemment difficile à cerner qu'est l'élève. Parce que la différence entre un produit réalisé dans une entreprise et un élève tel qu'on essaye de lui permettre de s'accomplir chez nous, c'est que in fine, le produit, quel que soit le dysfonctionnement que je vais percevoir à la sortie, quel que soient les erreurs qui ont été commises sur le produit, j'aurais toujours une solution pour réussir à ce que ce produit soit conforme aux attentes, par contre quand il s'agit d'humain, quel que soit le modèle que je fasse, des élèves ou n'importe qui, in fine l'humain a ses propres finalités, il choisit. Comment décider un élève à apprendre s'il a décidé de ne pas apprendre. Vous pouvez le taper... Ca, c'est une dimension qu'il ne faut pas évacuer. Moi je suis d'accord qu'on essaye

de modéliser les choses comme ça mais il ne faut pas perdre de vue que, in fine, là dans ce cas là, euh, le produit là qu'est l'élève, c'est lui qui décide. Et que quelle que soit mon ambition modélisatrice, s'il a décidé de pas sortir, de rester 5 ans au lieu de trois ou de ne pas être diplômé à la sortie. Je peux rien faire. Je peux essayer de le convaincre par l'idéologie, les coups, tout ça mais bon, s'il a décidé que non, je ne peux rien faire.

RMA : Donc il est opérateur ?

I : Il est opérateur, il fait partie du processus opérationnel, décisionnel, alors je ne sais pas si vous fonctionnez comme ça avec la logique des trois. Matière, énergie, information à l'entrée...

RMA : Non.

I : Euh, processeur de forme, d'espace et de temps, enfin ça c'est des trucs que j'ai bien travaillé. Vous savez dans les processus, je suis allé au-delà. Alors ça peut peut-être vous aidez pour votre travail de recherche, vous verrez que la modélisation systémique à son plus haut niveau, euh, c'est quelque chose qui fonctionne toujours par trois, vous avez trois types de process, la matière, l'énergie l'information, vous avez trois types de processeur dans l'espace forme, vous avez trois types de processus, informationnel, décisionnel, opérationnel, vous avez trois types d'environnement, passif, déterministe, aléatoire, vous avez trois types de boucle de régulation, correctrice, régulatrice positive et négative, tout fonctionne par trois. Donc, c'est intéressant parce que ça vous permet de construire des solutions effectivement.

RMA : Dès lors qu'on considère l'élève comme opérateur, est-ce qu'on peut encore parler de rebut, c'est-à-dire d'un produit non conforme.

I : On devrait pas parler de rebut dans la mesure où un dispositif comme celui là devrait avoir un boucle de régulation négative qui permet systématiquement de faire circuler le rebut jusqu'à ce qu'il sorte une forme.

RMA : Ca, c'est très intéressant. Et est-ce que vous rapprocheriez les Lycées Professionnels de cette boucle.

I : Oui, on pourrait même si ces derniers temps, on a régressé. Moi je suis un ancien. Dans les années 85, avec non pas le contrôle en cours de formation mais le contrôle continu, on avait les moyens de mettre en place cette boucle de régulation de manière permanente, y compris en proposant des modules d'un mois, deux mois, si on estimait qu'un jeune pour avoir son diplôme, il devait venir au mois de septembre, il ne venait qu'au mois de septembre. C'était la souplesse du contrôle continu. Aujourd'hui, on a mis en place le contrôle en cours de formation qui est un pseudo contrôle continu mais qui n'a pas la souplesse. Donc la boucle de régulation elle fonctionne assez bien avec les enseignants dans les classes. Un prof qui fait bien son boulot, bon globalement, l'élève qu'a pas réussi, à l'interrogation écrite son contrôle, on peut supposer que cette boucle, de manière plus ou moins implicite, elle soit mise en œuvre, c'est ce qu'on appelle l'évaluation formative, hein de manière triviale. C'est nettement moins vrai lorsqu'on... cette boîte là serait un opérateur représentant le cursus. Un élève qui ferait en trois ans son bac pro la boucle de régulation pour lui permettre finalement ou s'approcher en terme de finalité de 100% de réussite au bac pro, elle n'est pas vraiment là. Parce qu'il y a des problèmes d'âges des problèmes de classe disponible pour redoubler, des problèmes de volonté de l'élève de pas vouloir redoubler, il en a marre, il a pas obtenu son bac au bout de trois ans, il préfère partir sans son bac et ne pas avoir de qualification

professionnelle, plutôt que de revenir une année, donc la boucle de régulation, elle est très conceptuelle dans les LP.

RMA : C'est ce que me disais le proviseur du Lycée X, c'est de garder 100% des élèves, 144 sur 144. J'arrive à les intégrer.

I : Enfin, on peut voir les choses comme ça mais il faut quand même labéliser.

RMA : D'après vous, qui se charge de la conception et du développement de ce processus ?

I : CAD ? Je ne comprends pas bien la question. Qui se charge ? En termes de finalité, celui qui est quand même capable de mettre une finalité, c'est quand même le ministre et l'état. Donc, les finalités éducatives, elles sont moins rédigées qu'elles étaient, alors aujourd'hui, on a des circulaires de rentrées, on a des lois programmes. Aujourd'hui, il n'y a plus réellement de philosophie. Alors, on discerne plus bien, j' parle.

RMA : Est-ce qu'il y a des contrats d'objectifs ?

I : Alors il y a des contrats d'objectifs. Bien sur, mais le problème, c'est que, si vous avez lu Morin, c'est ce que Morin appelle l'écologie de l'action, les contrats d'objectifs, ils se délitent dans le temps, et puis c'est plus le même ministre, c'est plus le même gouvernement, on le fait par exemple pour les établissements scolaires, bon, je vais dire les choses telles que je les pense, on essaie aujourd'hui, pour reprendre les choses un peu en arrière, on essaie aujourd'hui de faire fonctionner, et votre démarche, je pourrais à la limite vous taxer d'aller dans le même sens, on essaie de faire fonctionner le système éducatif avec les mêmes modes de fonctionnement que fonctionne une entreprise. Y a des choses qui sont transférables. Y en a qui ne le sont pas. Tout à l'heure, je parlais de l'élève qui en dernière instance choisit d'apprendre ou pas apprendre, et je peux pas agir là-dessus, s'il veut pas, il veut pas et ça, ça fait un mal énorme. Alors on est en train (réponse : on est plutôt en train d'informer l'ISO 9000 avec l'expérience de l'institution). Oui, oui, j'ai bien compris votre projet mais même à ce niveau là, il faut se poser des questions. Par exemple, cette année, on a essayé, un nouvel os à ronger dans ce secteur là, c'est de faire fonctionner les établissements par contrat d'objectifs. Les recteurs ont la charge de passer tous les établissements à la moulinette pour construire les contrats d'objectifs. Alors c'est merveilleux, moi ces choses là, je ne peux qu'y souscrire, j'y souscris, ces choses là, en plus je les enseigne à l'université, sauf que c'est dramatique parce qu'au final on s'aperçoit que pour rédiger ces contrats d'objectifs, quels sont les outils qu'on utilise pour réussir à voir les dysfonctionnements, c'est le nombre d'élèves qui quittent avant que ce soit l'heure, qui sortent pendant le cursus, les résultats aux examens et puis éventuellement la ponctualité et l'assiduité. Alors c'est dramatique, parce que demain, moi, vous me mettez demain proviseur, je vous garanti que j'aurai la meilleure note de France parce que je sais faire, je sais faire pour que tout mes élèves réussisse à avoir le diplôme sans problème, si c'est ça qu'on veut, parce que je les sélectionne à l'entrée, je leur fais passer des examens blancs tout au long du cursus et puis j'évacue tout le long du cursus tous les élèves qui sont pas au niveau, à la sortie j'aurai 100% d'élèves, donc quelque part on met en place par des dispositifs comme ça qui consistent à faire des transferts entre les modèles de l'entreprise et le modèle éducatif, on met en place chez les chefs d'établissement, des comportements qui ne sont pas des comportements d'éducateurs. Ca on sait faire, obtenir un résultat. Il faut d'autres outils, d'autres outils qui soient d'ordre qualitatif. Je me souviens d'avoir assisté à une excellente thèse, je sais pas si c'était en sociologie, justement à Paris V, Sophie Devineau, j'avais trouvé ça fabuleux parce qu'elle avait fait une thèse, son outil d'information, c'était les projets d'établissement et ce qu'elle cherchait à avoir, c'était la

corrélation entre les projets d'établissement qui dans leur plus grand nombre avait pour envie de faire réussir les élèves en difficulté et elle avait fait un travail sur 1000 projets d'établissement, passés aux analyseurs lexicaux, et en fait, les établissements qui faisait le mieux réussir les élèves en grande difficulté était les établissements qui n'en parlaient pas.

Là, on a à peu près dans le même contexte, c'est à dire qu'on met en place en contractualisant les établissements, des stratégies qui vont à l'inverse de notre métier d'éducateur. Quelque part, on pourrait dire que c'est de l'ordre d'une imposture. On va comparer le lycée Guimard à Louis le Grand au final, c'est clair que LLG a plus de chance de réussir dans le processus de certification des élèves que Guimard, parce qu'à l'origine, les élèves qui arrivent, ce sont pas les mêmes, quand ils viennent, il est pas certain qu'ils soient aussi assidus que ceux de LLG, vous comprenez bien qu'on peut pas avoir les mêmes outils pour LLG et Guimard. Par contre des outils qui pourraient être commun, c'est de dire aux chefs d'établissement, voilà, vous avez dit dans votre projet d'établissement, je veux améliorer les difficultés langagières des élèves, quelle est la part de vos moyens horaires des professeurs et quelle est la part de vos moyens budgétaires que vous avez mis là-dessus ?

Quelle est la plus-value que vous avez apportée. Au lieu de fonctionner en cause et effet, c'est à dire entrée et sortie du système, si on fonctionnait en termes de comportement/finalité, quelle finalité j'ai pour faire réussir mes élèves, quels comportements j'ai mis en place moi pour y arriver, comprenez, c'est passer de du cause effet au comportement/finalité, alors ça, j'y arrive pas du tout, alors moi je rêvais, on vient de parler de contractualisation des établissements, je rêvais qu'on allait aller là dedans. Eh bah nan, résultat final, on regarde les élèves à l'entrée à la sortie, qu'est-ce qui s'est passé en cours de route.

RMA : Ca ressemble à un modèle de Total Quality Management. Si vous permettez (réponse : excusez moi, je sors toujours du cadre) Qu'est-ce que vous pensez du rapport entre les résultats obtenus et les ressources utilisées ?

I : Je comprends bien la question. Les résultats obtenus et les ressources utilisées. Y a pas du tout de corrélation entre la masse de ressources utilisées et les résultats obtenus. C'est pour ça que je vous disais tout à l'heure, je ne peux pas faire de corrélation directe entre les moyens engagés par l'état dans le système éducatif et les résultats, parce qu'il y a d'autres éléments forts, je pense qu'on n'est pas intelligents dans le système. Actuellement, on développe, je le disais hier parce que nous étions en collège d'inspecteur, on met en place, on investit énormément pour mettre en place les tableaux interactif dans toutes les classes. Ca coute 3000 euros le truc. Et au final, on s'aperçoit que le tableau interactif sert exactement à la même chose que le bout de Velléda qu'on utilisait de mon temps avec un feutre, seulement là, ça me coûterait 3 euros, et là ça me coute 3000 euros. Un tableau interactif, c'est un tableau qui vous permet de faire des projections en relation avec l'ordinateur, c'est à dire au tableau, vous avez toutes les commandes l'ordinateur et en plus vous mémorisez tout ce qu'il y a eu au tableau pour le ressortir 2 ou 3 séances après.

RMA : Mais ça n'a aucun intérêt...

I : Mais c'est le fait que quelque part, on fonctionne en phénomène de mode, on imagine que la qualité de l'enseignement va s'améliorer avec des outils alors qu'on a des gens, je sais si vous lu quelques ouvrages de Gabriel Langouët qui a travaillé par exemple sur les innovations technologiques dans l'enseignement, elles servent aux mêmes, on fait réussir ceux qui réussissaient de toutes façons et on ne fait pas réussir ceux qui ne réussissaient pas de toutes façons. On en arrive a des...

RMA : Quelle est la traçabilité à l'intérieur de ce processus ?

I : Au sens le plus général, vous avez une traçabilité puisqu'on peut vous dire combien a coûté un élève, au centime près, quel a été son parcours, vous savez tout ça, mais derrière, les choses sont un peu plus complexe que ça, parce que, ne serait-ce que le coût d'un élève en lycée professionnel, ce n'est qu'une moyenne, entre un élève en productive où vous lui confiez une machine de 100 000 euros et vous n'en faites travailler qu'un et un élève du tertiaire où avec un ordinateur à 200 euros, ça fait bien l'affaire, tout à l'heure on parlait d'outils statistiques, on est encore dans le système éducatif, on est encore à évaluer le système éducatif avec une moyenne et un écart type, il est bien rare qu'on utilise des analyses factorielles de correspondance, et des outils comme les dendrogrammes alors qu'on devrait utiliser ça, par ce qu'on mettrait en évidence les dysfonctionnement. Alors sur la traçabilité, on n'a quasiment aucune traçabilité, au sens où j'aimerais l'avoir, bon, on s'intéresse, moi je vois bien, là on est en période où le scandale, c'est qu'y a des réductions de postes. On peut être d'accord ou pas d'accord avec le gouvernement pour supprimer ces postes d'enseignant, en ce qui me concerne, je ne suis pas d'accord bien sûr, mais c'est pas ça qu'est dramatique. C'est derrière, ce que l'on fait de ça. Pour supprimer ces postes là, on demande à chaque recteur d'avoir ses stratégies, et que fait-on, on fait du travail à la louche. On va supprimer des postes là où le perçoit le moins, par exemple sur les disciplines où y a le plus grand nombre de profs, comme ça, comme vous disiez tout à l'heure, on peut passer de 30 à 32 élèves par classe, on ne s'en aperçoit pas trop, mais ça c'est stupide, ce qu'il faut faire, c'est d'aller regarder dans le détail où je peux faire une économie de poste et alors là, y en a à faire, parce qu'il y a des niches écologiques, y a des niches écologiques, et là vous pourrez en supprimer des postes. Ah, ça sera un travail un peu plus long d'expertise mais on est dans système qui fonctionne de manière un peu imbécile. On a l'impression...

RMA : A quoi attribuez-vous cette imbécilité systémique ?

I : Bah, à ce qu'on disait tout à l'heure en termes de procédure. On vous dit y faut faire des économies... Le président de la république demande 16 000 postes, alors voilà, le ministre de l'Education Nationale demande 16 000 postes, alors il envoie alors il fait le prorata de chacune des académies, donc évidemment, une petite académie, on peut pas lui demander d'en faire autant. Y a tout un tas de paramètres qui font que nous, par exemple, à Paris, y en a 27 postes par ans. Bon, j'comprends pas très bien pourquoi y en a 480 à Versailles et 27 à Paris, bon, c'est vrai qu'on est plus petits mais on n'est pas aussi petits que ça pour avoir un tel différentiel, mais tous ça, c'est du calcul comptable mais in fine, ce que font les gestionnaires, c'est du travail à la louche : « Allez, qu'est ce que je peux faire ? ».

Alors y a toutes les stratégies. Y en a qui vous disent j'ai 100 de poste à gagner, je vais en prendre tant sur les collèges parce que ça fera tant sur les collèges, parce qu'en termes de pourcentages, ça va donner tant sur les collèges, tant sur les lycées professionnels, tant sur les lycées. Y'en a d'autres qui vont vous dire, par rapport à la quantité d'élèves que j'ai à accueillir, j'vais en enlever tant sur le primaire parce que je perds des élèves sur le primaire, je vais en enlever moins sur le LP parce que ça va monter, vous avez toutes les stratégies sauf que, au final, c'est toujours du travail à la louche.

RMA : A l'intérieur de l'intervention de la voix du client, comment définissez vous la qualité, l'objectif qualité ?

I : Vous avez des questions... Là encore ; 8 jours de séminaire, ça suffirait pas. La qualité, bah d'abord, la qualité ça serait pour moi le degré de satisfaction du client. Alors je vous l'ai dit tout à l'heure, très vite, pour moi, en première instance, en tant qu'inspecteur, bon, avec tout ce que ça impose en termes de réserve fonctionnelle, la satisfaction du client : des entreprises, satisfaction des parents d'élève et des élèves. Bon la satisfaction des entreprises, elle, le niveau de qualification des élèves qu'ils vous envoient correspond au niveau de qualification que vous attendez ; est-ce que les futurs salariés sont tout à fait calés en termes de savoirs et de savoir faire sur ce que vous avez comme attente, pour moi, ça ce serait de la qualité. En ce qui concerne les élèves et leur famille, bah tout ce qui peut relever de la satisfaction de l'institution, c'est-à-dire, bon, est-ce qu'on a amené votre fille ou votre fils à atteindre le diplôme qu'il souhaitait, est-ce qu'il est orienté comme le souhaitait, est-ce qu'il a été accueilli comme il le souhaitait. Voilà, pour moi, c'est ça la qualité d'un point de vue institutionnel.

RMA : Et inversement, ce sont les défauts ?

I : Oui, si vous voulez. Alors après, on peut y ajouter l'aspect économique quand même dans tout ça. Quel est le rapport entre le degré de satisfaction et l'économie, enfin les ressources mises en œuvre en termes économiques quoi, bon.

RMA : Pourriez-vous me donner une typologie des parties prenantes.

I : On peut les cibler comme ça un petit peu rapidement. Vous avez d'abord l'état. Les décisions centralisées que l'état prend, en terme de finalité éducative, en termes de comment dire, de moyens mis en œuvre pour parvenir à mettre œuvre cette finalité, donc y a toute une responsabilité qui relève de l'exécutif et du législatif, ça c'est au plus haut niveau. Ensuite, vous avez, j'essaye de, pour organiser ma pensée, d'aller du plus haut vers le plus bas, ensuite vous avez les instances intermédiaires, les lieux où l'on décide des programmes, y a tout un tas d'organismes intermédiaires, conseils des programmes, les commissions professionnelles consultatives. Se prennent des décisions là qui sont souvent des décisions politiques, qui orientent sérieusement la rédaction des référentiels et ce qu'ils deviennent selon que ou tel syndicat patronal ou salarié, vous avez des diplômes qui changent. Je prends un exemple pour essayer de traduire ma pensée. Dans le domaine de la carrosserie, à une certaine époque, vous aviez la bagarre entre les fabricants automobile et puis les petites entreprises qui réparaient les petits accrochages ; et bien quand c'était le syndicat des petites entreprises qui avait la majorité, euh, on avait un bac professionnel qui correspondait à un carrossier réparateur, et quand c'était Peugeot, Renault, Citroën, c'était un carrossier constructeur. Mais ça reste encore vrai aujourd'hui, et puis après, y a tout ce qui relève des contraintes, tout ce qui est du travail sociologique sur les curriculums, les curricula, on met un axe fort de ce que sont les diplômes et leur définition. Après quand on descend, vous avez au niveau territorial, vous avez tous les services territoriaux que sont les mairies, les départements et les régions qui interviennent sur les choix territoriaux, sur les choix financiers, on le voit bien selon les régions, vous avez des régions qui peuvent décider d'investir dans l'équipement informatique, alors on en parlait l'autre jour, le département de la Corrèze semble en grande difficulté financière, il semblerait qu'ils ont décidé d'équiper tous les élèves d'un ordinateur portable. C'est un choix qu'ils ont fait, mais quelque part, ça veut dire que s'ils ont investi dans les ordinateurs portables, ils investissent moins pour le fonctionnement des classes parce que le budget, il reste toujours le même. Donc, les communes pour les écoles, les départements pour les collèges et les régions pour les lycées choix stratégiques pour l'investissement. Par exemple quand la gauche est arrivée au conseil régional d'île de France, elle a décidé d'investir énormément dans la reconstruction des lycées, c'est un élément fort sur le fonctionnement. Parce que quand vous

accueillez des élèves dans un établissement qui est propre, confortable et bien équipé, vous vous apercevez que les élèves se comportent en fonction de ce qu'on leur offre, là, on est en plein dans le degré de satisfaction. Comment se fait-il que dans des établissements pourris, les jeunes fassent des tags et cassent le matériel et quand on est dans des établissements nickels, pas forcément avec des caméras, ils ne le font pas. Quelque part, vous accueillez du public, quelque part, si vous leur offrez du confort, ils sont pas plus bêtes que les autres, ils sont bien dans leur univers, ils vont pas le casser, leur univers, et même parfois, ils participent à empêcher qu'on leur casse. Moi je vois pendant les événements du CPE, j'étais sur l'Académie de Créteil à l'époque, durant la période du CPE, ils ont fait brûler des centaines de voitures, les gamins des LP, y a pas eu la moindre égratignure sur le mobilier des LP ou sur un équipement. C'est quand même curieux, à l'extérieur, ils vont casser tout, à l'intérieur, ils bougeaient pas. Tout simplement parce que la région a investi, tous les lycées professionnels de Seine Saint Denis sont quasiment neufs et qu'ils ont pas envie, qu'ils sont pas stupides, c'est quand même mieux de travailler dans un univers correct que dans un univers dégoûtant.

Y a des choses intéressantes à leur apprendre. Descendant, donc, on était au niveau des autorités territoriales. Bon, alors parlons un peu des rectorats. Bon alors effectivement aujourd'hui, les recteurs représentent une autorité intermédiaire, un genre de répartiteur des moyens, quoi donc là aussi, en ce qui concerne le projet académique puisqu'on fonctionne aussi en terme de processus au niveau d'une académie, un établissement à un projet d'établissement à faire mais un recteur dans son projet académique à rédiger, il fait des choix, il privilégie des choses le recteur, il fait des choix stratégiques dans son projet académique, il fait des choses. Moi, je me souviens, Christian Forestier qui a été amené à de très haute fonction, il a même été directeur des universités mais à l'époque il était recteur des académies de Créteil, donc y décide en termes de cartes scolaires, de développer plus l'industriel au dépend du tertiaire, sachant que les élèves formés au tertiaire alimentait plus les Anpe que les entreprises. Effectivement, à l'issue du cycle de trois ans, je suis allé le voir, Christian Fourastié, je lui ai dit « Voilà votre projet académique, maintenant je regarde les chiffres. Vous avez prévu d'augmenter l'industriel et de réduire le tertiaire, et au final, au bout de trois ans, je m'aperçois que vous en avez ouvert 30 sections en tertiaire et que vous en avez fermé 20 en industriel. Y a quelque chose qui va pas, vous comprenez, là on n'est plus dans le même dispositif parce que ces projets là, là encore on fonctionne sur le principe du schème sans aller jusqu'au bout, sans évaluer ce qu'on a fait, quel est le résultat de la conduite. Bon. Donc il avait pas apprécié d'ailleurs, j'avais eu le droit à être convoqué manu militari. Au niveau des rectorats vous avez aussi des choix stratégiques qui feront la satisfaction ou la non satisfaction des clients.

Alors après, on arrive au niveau des établissements et je pense que c'est là où se joue le maximum de choses, y a comme niveau hiérarchique ensuite l'établissement et la classe. Pour moi, entre ces deux là, c'est un débat qui est mené au niveau sociologique depuis plusieurs années, je ne sais pas quel votre avis la dessus. Pour moi, c'est l'effet classe. Alors certes, il y a un effet d'établissement, quand c'est un lycée des métiers, tout neuf, calé sur ... Mais ça, essayez de convaincre les autorités académiques... Y a un effet d'établissement c'est sûr, et l'idée de lycée des métiers, l'idée d'avoir en Ile de France des établissements confortables, luxueux tout ça, avec tout ce qui faut pour travailler, mais il n'en demeure pas moins qu'en arrière et ça semble le plus important que je viens de citer, c'est l'effet classe. C'est dans la classe que se détermine les choses, parce que les élèves, ils apprennent très vite leur métier d'élève.

On dit que ce sont des élèves en grande difficulté, il y a une chose qu'ils apprennent très vite, ils savent très bien qu'avec Mr Untel, le contrat se fait comme ça, ils savent qu'avec Mr Untel, si on n'a pas son carnet de correspondance, on sait d'avance qu'on va être viré, alors qu'avec Mr Dupont, bah, c'est toujours négociable. Donc on passe d'une classe à l'autre, le contrat social, pédagogique, est totalement différent, c'est ce que je dis aux profs. Tant que vous aurez pas réussi à faire que les règles soient les mêmes dans chaque classe, on a tout faux. Or, elles sont pas les mêmes, les règles. On se comporte de la même façon. Alors y'en a qui s'adapte et ceux qui s'adaptent pas, c'est ce qui fait aussi le fait de réussir et de ne pas réussir.

RMA : C'est un facteur de variabilité extrêmement fort.

I : Je crois qu'on peut, on peut être d'accord ou pas, mais moi, les observations que je fais, je fais quand même beaucoup d'inspection et je suis dans les classes, euh il m'arrive souvent de faire plusieurs inspection avec la même classe, parce que je fini par les connaître, vous reconnaissez les visages, ah bah vous, j'veus ai vu l'année dernière, c'est clair qu'il m'est arrivé d'avoir la même journée la même classe avec plusieurs profs différents et cette classe était totalement différente, dans ces comportements, dans son rapport à l'enseignants, dans son rapport au travail à faire.

RMA : De même, dans un établissement, dans une section, les classes diffèrent.

I : Donc là, le degré de satisfaction du client par rapport à la classe et par rapport à l'établissement, bon, il se joue d'une manière très forte mais en sachant quand même, qui l'emporte entre les deux, et encore, par rapport à l'ensemble des niveaux hiérarchique, c'est encore l'effet classe. Je suis quand même surpris, peut-être que je me trompe, parce que je n'ai pas de travaux scientifique pour étayer ce que je vois, mais on est en train de caler justement le travail des inspecteurs sur la mesure du degré de satisfaction au niveau établissement, et on est en train de nous dire que c'est peut-être moins important qu'on aille dans les classes. C'est la circulaire envoyée au corps d'inspection concernant l'évaluation des enseignants, la dernière circulaire consistait effectivement à réduire un peu plus les observations en classe et en revanche à évaluer des établissements alors que dans le même temps, il me semble que l'effet classe est dominant.

RMA : Un proviseur m'a dit récemment « Il n'y a pas de classe, seulement une série d'individus ».

I : C'est quelqu'un qui n'a pas enseigné, et qui n'a pas une bonne connaissance des choses, vous pouvez savoir comme ils sont attachés à leur localisation, les élèves, c'est ce sur quoi on est intransigeant dans l'enseignement adapté. Ces gamins là, ils ont besoin d'avoir un référent géographique, à tel point que ce sont les profs qui bougent et les élèves qui restent dans la classe. Ils ont besoin de leur univers et à la limite, ils se le construisent cet univers, et mettant tout ce qu'ils veulent, des posters, etc. C'est un élément fort de réussite scolaire. Parce que d'abord il leur faut leur confort et leur sécurisation. Les élèves des lycées professionnels, c'est pareil, quelque chose qui leur coûte, c'est de pas avoir, c'est pour ça qu'à l'atelier, ils se comportent pas de la même façon, parce qu'à l'atelier, ils sont toujours au même endroit.

La classe, elle existe parce que les élèves, ils ont besoin de ça à tout point de vue, point de vue confort, point de vue intimité, parce ce qui se passe dans la classe une fois que c'est fermé, il se passe de bonnes choses, pas toujours de bonnes choses, parfois des choses tout à fait incroyables, ils ont besoin de cette intimité mais ils n'aiment que l'inspecteur viennent, je suis

obligé de prendre la parole à chaque fois que je dois pour leur expliquer pourquoi je viens, ce que je viens faire, alors moi je leur dit la plupart du temps, le prof que vous avez là, c'est un excellent prof, ils ont l'image de l'inspecteur qui vient contrôler le prof, le saquer ou le valoriser, mais moi c'est pas mon but, moi je viens voir comment vous travaillez vous et ce que vous avez appris. Alors, mais ils aiment pas, ils aiment pas qu'on vienne, et y a tous les comportements que se développent, soit des comportements de passéiste, de passivité complète mais parfois des comportements de révolte, j'ai vu des chaises voler dans certaines inspection que j'ai pu faire. Lors que c'était pas une classe qui était particulièrement notée comme une classe difficile. Vous pouvez avoir tous les comportements parce que vous brisez l'intimité qu'ils ont avec le prof.

RMA : Mayo ?

I : J'ai révisé Mayo parce que demain j'interviens... L'expérience de Western Electric.

RMA : Donc vous connaissez l'expérience d'Hawthorne.

I : C'est ça qu'est intéressant. J'estime que tous les enseignants et tous les inspecteurs devraient avoir une formation de sociologie pour appréhender tout ça, mais ils perçoivent pas tout ça moi, j'ai un œil beaucoup plus exercé, du fait des études que j'ai faites, ou du fait de mon parcours professionnel, et tout cela je le perçois et c'est pour ça que je prends toutes ces précautions, je vais les voir, je me présente, je leur dis pourquoi je viens, je discute avec eux, est-ce que vous vous sentez bien, est-ce que c'est le métier que vous vouliez faire, j'essaye de créer, alors je sais que c'est artificiel, mais au moins de créer un lien pour essayer d'estomper cette rupture de l'intimité. Pas facile, pas facile, alors c'est d'autant plus difficile que vous avez des classes qui sont situées au bas de la hiérarchie scolaire, très difficile, ils sont quasiment immobilisés, y a plus de réaction, ils bougent plus ils parlent plus, c'est, alors, plus vous montez dans la hiérarchie scolaire.

RMA : L'élève vous refuse d'être un opérateur du processus.

I : Bah, il veut pas montrer ce qu'il est surtout. Toutes les lacunes qu'il a. Il veut pas montrer, il veut pas déplaire à son prof s'il répond mal, non non, cette dimension intimité est flagrante, c'est pour ça, ça me choque que quelqu'un nous dise qu'il faut faire éclater les classes, le jour où y aura plus les quatre murs, et la porte, je pense que ça va causer des soucis enfin ils ont besoin de cette intimité.

RMA : Est-ce que dans votre travail, vous percevez dans votre travail des malentendus ou des mésententes ?

I : Entre les enseignants et les élèves, ou les élèves entre-eux ?

RMA : Entre toutes les parties prenantes.

I : Très difficile parce qu'il faut bien que vous voyez, qu'on fait des observations qui vont d'une heure à deux heures, dans les cas les meilleures, donc vous n'avez pas l'histoire de la classe, vous pouvez questionner, mais j'ai vu des règlements de compte...

RMA : En ce qui concerne votre travail.

I : Ah, moi, il m'est arrivé d'avoir maille à partir avec des élèves, les degrés de variabilité, je me souviens très bien d'une inspection au gros lycée de Montreuil, tout se passait très bien, j'avais un jeune en face de moi, juste devant moi, je me mets en général, au fond de la classe, il y avait cet élève, je l'ai remarqué tout de suite qui avait un pull que je ne peux moi-même pas m'offrir. Tellement il était beau et sûrement très couteux et alors à un moment donné l'enseignant demande aux élèves de prendre leur classeur. Donc il se baisse pour ramasser son classeur et il se tire une maille de son pull, et ça a été l'élément déclencheur qui a fait que ça a suscité d'ailleurs 7 conseils de discipline, le prof y a eu droit, j'y ait eu droit, et tout les deux, on n'a pas réussi à avoir le calme dans le cours, il a fallu interrompre le cours. Il était particulièrement mécontent d'avoir abimé son pull, alors il a interpellé le prof, mais ça suffisait pas, il m'a interpellé, il nous a insulté, pis les autres évidemment s'en sont mêlés, vous savez comment ça se passe, du sang, du sang, on se met autour, au pire, on participe, on stigmatise, etc, et bon ca y est, c'est l'envolée générale. Les seuls éléments scientifiques auxquels j'ai pu me raccrocher, c'est la théorie des catastrophes, y a des bassins d'attracteurs qui à un moment donné font que la situation. Ce téléphone, il est sur la table, il tient et à un moment donné, il va tomber. Les paramètres qui entrent en ligne de compte, ça peut être tout, ça peut être des choses qui ses ont passées hors de la classe. J'ai vue des règlements de compte parce que juste avant, y a avait eu gym, ils s'étaient coltinés alors ils ont continué dans la classe, là, une histoire de pull.

RMA : Mais à l'intérieur de l'institution ? Hors élève ? Malentendus ? Mécontente ?

I : Ca se rencontre en permanence dans l'institution des enseignants. Moi j'ai modélisé tout ça avec toutes mes inspections, on peut pas modéliser le comportement des enseignants, mais globalement, vous avez, notamment au moment de l'entretien qu'on a après l'observation de ces profs, vous avez l'enseignant qui vous dit : Mr l'inspecteur, j'entends bien ce que vous dites, mais ça fait trente ans que vous n'avez pas vu un élève, trente ans que vous n'avez pas enseigné –la plupart du temps, ils ne savent pas que j'enseigne à l'Université- mais je vois pas en quoi vous pouvez me dire des choses sur ce que je viens de faire. Ils sont de moins en moins nombreux, ceux là, c'était plutôt le type des profs qui arrivaient de l'industrie, aujourd'hui, on a des profs qui sont universitaires et qui la plupart du temps sont pas passés par l'Industrie. Deuxième profil de profs, alors bon, je trivialise, on est bien d'accord, ce n'est pas aussi clair et net que ça, mais bon, vous comprendrez, deuxième type de prof, c'est les profs qui vous disent, ouais, vous me dites des choses mais attendez, j'ai 80% de réussite au bac professionnel alors j'estime quand même que je fais pas mal mon boulot (il rit). Et alors il est bien rare, vous avez travaillé sur l'entretien d'explicitation ?

RMA : Non.

I : Ah, c'est bien dommage, c'est Pierre Vermersch, moi, je fonctionne comme ça dans les entretiens. Le travail de Pierre Vermersch, c'était, allez ; Ne pas dire au gens ce qu'il y a lieu de faire mais amener les gens à réfléchir sur leurs pratiques pour les mettre en cause. Alors ce qui est fabuleux, c'est le troisième type de prof qui d'un seul coup n'est plus en relation avec vous et réfléchit tout haut et dis, tient finalement, maintenant que vous me le dites, tiens, la prochaine fois, j'essayerai de faire comme ça. C'est pas vous qui dites ce qui faut faire, c'est de lui-même la personne qui remet en cause tout son processus de fonctionnement intellectuel et pédagogique et qui vous dit, ouais, là vous me questionnez, la prochaine fois, j'essayerai de faire comme ça, et là vous avez gagné. Et par rapport à vos conflits, vos mécontentes, ces trois profils caractéristiques que j'ai recensé, y'en a un, qui représente environ 10% des profs pour lequel avec qui vous êtes amené à être efficace, parce que vous lui permettez de se placer à un méta-niveau, et là vous êtes efficaces, là y a pas de conflit, on se comprend et à la limite,

en général, ce qui nous dit, c'est ce que vous lui auriez dit, parce que la pédagogie est pas quelque chose de compliqué, par contre dans les 9 autres cas sur 10, on est dans un dialogue de sourd quoi, quoi, on est dans un dialogue de sourd, et là, l'inspection elle est contrainte d'arriver à autre chose que le cas des 10%, le cas le plus favorable elle est contrainte d'arriver à un contrat : voilà monsieur, certes, vous avez de bons résultats aux examens, mais quelque part, la prochaine fois moi ce que je souhaiterais pour la prochaine fois, ce que je souhaiterais que vous fassiez, c'est que vous fassiez une formation dans tel domaine, ou c'est par exemple approfondir tel ou tel point du programme, mais quelque part, on n'est pas sur le même registre, dans les deux modèles que je vous livre, le prof qui vous dit qu'il a de bons résultats aux examens donc y fait bien son boulot, ou qui vous dit que de toutes façons, en quoi vous avez le statut pour le conseiller alors que vous êtes plus enseignant vous-même, dans ces cas là, mise à part le contrat de fin de rapport d'inspection qui prescrit un certain nombre de médicaments, bon...

RMA : En ce qui concerne les proviseurs, les recteurs ou l'EN (le ministère lui-même), y-a-t'il les mêmes malentendus ?

I : Avec les proviseurs, y a quelque chose de clair depuis 35 ans, c'est que l'action principale, l'action syndicale des proviseurs, c'est progressivement de prendre la responsabilité pédagogique des profs et leurs recrutements, ça c'est l'objectif, et ça c'est étonnant par ce que ça c'est en même temps qu'est sorti le concept de pilotage pédagogique partagé, c'est-à-dire que finalement, l'inspecteur et le proviseur, c'est l'élément fort d'un établissement et ils doivent travailler en équipe, en même temps, les proviseurs voudraient s'approprier tout, et là c'est, c'est le regard non pas, c'est pas le regard du représentant syndical que je suis pour les inspecteurs, c'est vraiment un regard objectif, c'est-à-dire que les proviseurs revendiquent cette qualité là alors que quelque part, ils sont pas experts. Un proviseur qui a été prof de math qui va voir un prof de français, j'vois pas en quoi il pourrait postuler des conseils dans la discipline, c'est pour ça qu'y a des inspecteurs de disciplines et de spécialités, c'est pas par hasard, c'est parce qu'il faut être un expert. Là je crois qu'il y a un conflit latent, je crois que c'est le bon adjectif, latent sur le fait qu'il y a une guerre de territoire, et en même temps, les orientations, enfin elles existent plus, c'est d'ailleurs pas un hasard, le ministre vient de supprimer la direction de l'encadrement au ministère, euh, c'est qu'à mon avis, le problème est tranché ; y a pas besoin de direction de l'encadrement si vous donnez, si l'on donne fait et cause, si l'on donne l'un des corps comme gagnant, et en l'occurrence les chefs d'établissement parce que, y a un tel désir, dans ce dispositif qui consiste de manière libérale à donner des moyens aux différents niveaux et à dire aux gens, vous vous débrouillez avec les moyens, qu'est-ce qui est stratégique pour un ministre ou un chef de l'état, c'est de déléguer un minimum de moyens, derniers éléments de la chaîne, et qu'ils se débrouillent, hors si vous avez quelque chose qui est bicéphale, vous allez avoir des conflits. C'était ça l'intelligence du système, vous aviez un système ou un chef d'établissement qui faisait une note administrative, mettait une note administrative en termes d'évaluation, au prof, et un inspecteur qui mettait une note pédagogique, ce qui empêche justement, qu'il y ait des problèmes de création de petite royauté, de distribution inéquitable des moyens, des salaires, et là on en train de le supprimer, justement parce que dans certains cas y avait des conflits.

RMA : Il y a une procédure de double contrôle qui rajoutait une lourdeur procédurale.

I : Il y a quelque chose qui est en cours, qui est en gestation depuis cinq ans, qui est un lieu de conflit. Moi, personnellement, j'irai pas sur ce type de conflit parce que j'ai autre chose à faire que me bagarrer pour des surfaces ou pour des responsabilités, c'est pas le problème, on d'autres chats à fouetter éventuellement, s'il faut abandonner les établissements. Mais là y a

quelque chose de fort, alors après, vous avez ce niveau là du chef d'établissement, dernier maillon de la chaîne hiérarchique à responsabilité, au niveau du recteur, c'est pareil, il est dépositaire de moyens et il répartit pareil avec ces privilèges etc, donc c'est un lieu aussi de conflit. Y a quelque chose qui est excellent, vous êtes un petit peu jeune, y avait à la télévision, j'ai plus la télévision depuis plusieurs d'années. On avait vu comment Claude Allègre, à l'époque ministre de l'éducation nationale, sous Jospin, donc c'est avant, dans les années 95, traitait les recteurs, c'est le premier qui a instauré l'idée de conférence des recteurs par visio-conférence, et donc ils avaient filmé Allègre avec autant d'écrans que de recteurs qui faisait sa conférence des recteurs, et la façon dont ils traitaient les recteurs, et là on voyait bien que dans la relation et dans l'échange, ce que pouvait être ce que vous appelez conflit, et avec toutes les stratégies que peut utiliser quelqu'un pour obtenir gain de cause ou pour asseoir son autorité, donc à chaque fois que vous avez des niveaux hiérarchique différents dans le système éducatif, vous avez forcément des conflits. Parce que vous pouvez pas, moi je vois ce que fais le recteur de Paris, vous pouvez l'écrire parce qu'à l'âge que j'ai, je risque rien, y a des choix pour lesquels je suis pas d'accord avec lui mais en plus je suis certain qu'il se trompe, parce qu'ils n'ont pas une connaissance approfondie et l'expertise qu'on peut avoir quand on a un peu d'expérience et un peu de culture, qu'on a nous, sauf que derrière, ce sont des choix politiques, c'est, vous vous souvenez de la théorie de la rationalité limitée d'Herbert Simon, c'est ça. On beau essayer de faire tous les calculs possibles, in fine, je rejoins la théorie des catastrophes, y a des choses qui l'emportent, les choix qui sont faits sont pas des choix rationnels. ET puis ça ça créé des conflits, parce que forcément, vous faites des frustrés, vous faites des gens pas content, donc vous me parlez de friction, pour généraliser un peu le terme, vous en avez à tous les niveaux, ça arrive que l'inspecteur se frictionne avec le recteur, que le recteur se frictionne avec le ministre, que l'inspecteur pédagogique se frictionne...

RMA : Parce que structurellement, ils ne suivent pas le même bien commun ?

I : Ouais ben d'accord. Mais...

RMA : C'est vous qui me le dites.

I : Ouais ben d'accord, mais ce qui est intéressant, c'est d'aller à la racine, c'est-à-dire pourquoi y suivent pas le même bien commun.

RMA : C'est pas la même notion de qualité ? Pas la même voix du client qui s'exprime ? C'est pas le même type d'évaluation, y aura pas le même type d'évaluation de la conformité, donc tout change...

I : Ouais, cela dit, ils ont le discours qui est le même que le mien sur l'aspect qualité, mais c'est dans les comportements. Encore, une fois, c'est finalité comportement. Le discours, moi je me souviens quand je suis arrivé, maintenant nous sommes évalués, ce qui est très bien, sauf que moi je suis évalué quand j'arrive sur l'académie de Paris, au bout d'un mois, le recteur m'écrit en me disant voilà, vous me faites un rapport d'activité, je vais vous évaluer. Whouaa... Moi, je venais à peine de poser mes valises, et me voilà en train d'être audité, m'a interviewer sur mes activités, alors qu'est ce que je fais alors je prends le projet académique, justement là, et comme j'avais aucune activité sur l'académie, alors au lieu de me pencher sur le passé, puisqu'y en avais, pas, je me projette sur l'avenir, par rapport au projet académique, je vais essayer d'écrire, quelles actions je veux conduire, et là je m'aperçois que lorsqu'il s'agit des CPGE, dans le projet académique, y en a 4 pages, pour les élèves en grandes difficultés, y en a deux lignes. Alors j'ai pas pu m'empêcher de lui dire « je vous ai entendu à la réunion de rentrée, euh, vous avez tout un discours pour réduire les inégalités, et je

m'aperçois que dans les objectifs que vous vous fixez, ne serait ce qu'en poids d'écriture, c'est pas du tout la même chose.

RMA : En un sens c'est cohérent, puisque toutes les actions mises en place spécifiquement pour les élèves en grande difficulté relève d'une logique d'équité, là où en revanche le système méritocratique dans tout ce qu'il peut avoir de plus violent relève très nettement d'un strict principe d'égalité.

I : Oui, oui, ouais d'accord. Oui c'est ces aspects là, ça créé forcément des disjonctions, parce qu'effectivement, on n'a pas les mêmes critères entre les différents niveaux hiérarchique sur ce qui constitue la qualité, je dirai que dans un établissement où on construit des solides rapports avec le proviseur, comme à Guimard, (digression) oui c'est un établissement difficile, je pense qu'on forme une bonne équipe avec le proviseur, que je connais depuis 20 ans, au début il était prof, que j'inspectais, et puis on partage à peu près les mêmes principes pédagogiques, philosophiques sur ce pourrait être la qualité, malgré ça, y a des moments où ça chipote... Par exemple, moi je suis attaché qu'à Paris, on garde une formation de solier moquettiste, parce que y a des entreprises, y a un tissus professionnels qui fait qu'on a encore besoin de professionnels parce qu'on pose de la moquette qui fait plusieurs centaines d'euros le mètre carré, ce qui fait qu'on a encore besoin de professionnel, ce qui n'est pas le cas dans d'autres endroits, par exemple en banlieue. Donc là y a des emplois qui peuvent convenir et être bien payés pour des jeunes en difficulté. Et on veut me supprimer ce CAP, alors je me bagarre et l'établissement par définition qui devrait l'accueillir sauf que le proviseur en veut pas, donc même à partir de deux personnes qui sont chargées du pilotage pédagogique sur l'établissement, et qui relève bien de la qualité, vous êtes bien d'accord, et qui devraient satisfaire les deux clients parce que j'ai des entreprises qui me disent, nous on veut des jeunes qui soient formés même s'ils sont pas très bon et le proviseur qui dit, lui, c'est la rationalité limitée, quelque part il est pris dans une situation paradoxale, il veut bien continuer à faire du social avec les élèves en grandes difficultés avec une multitude de CAP, mais y me dit à un moment « J'veux plus faire que du social, j'veux faire aussi du qualifiant », il a pas tort, mais moi quelque part, ma qualité à moi, elle va un peu plus loin que la sienne, alors tout en étant gentil amical tout ça, c'est pas des bagarres, on relève pas les manches. Ce que je voudrais essayer de vous faire comprendre, c'est quelque part, il y a de l'irrationnel dans tout ça, c'est pas de l'inexpérience professionnelle, c'est pas, c'est quelque part, et j'crois que c'est bien comme ça et c'est ce qui fait que le système éducatif français avec ses dualités pédagogiques, avec ses inspecteurs, ses proviseurs, le fait que nous soyons un boucle de régulation par rapport aux résultats, le système, il est bien fait je trouve. Alors après il faudrait l'édulcorer de procédures beaucoup plus strictes pour qu'effectivement, on approche un petit peu plus la notion de qualité, qu'est ce qu'on vise vraiment, qu'est ce qu'on attend vraiment, quels sont les résultats... Il est pas mal fait, sauf que quand vous êtes dans l'humain, vous n'arriverez pas à définir la qualité de manière aussi stricte qu'on arrive à le faire pour un produit, et que forcément, vous aurez des points d'achoppement. Et c'est bien comme ça, parce que justement, dans l'humain, vous avez un tel facteur de variabilité.

RMA : C'est ce que nous cherchons à identifier, identifier les points d'achoppement et fournir un exposé parfaitement clair des causes aux acteurs.

I : Le principe de causalité, j'y crois pas beaucoup. Passez du « parce que » au « afin de ».

RMA : Ce n'est pas à nous de faire ça... Si on vient dire à des profs « la motivation de votre action est insuffisante », on se fait jeter avec des coups de chaise sur la tête, déjà, on se fait beaucoup jeter.

I : Oh ça, c'est normal.

(La suite relève d'une discussion à propos de l'expérience de RMA et ne mérite pas de figurer dans ce document).

Proviseurs en LP

Proviseur 1

L'entretien se déroule dans son bureau. L'atmosphère est studieuse et agréable. Elle parviendra à nous ménager un peu de calme malgré les incessantes sollicitations : secrétaire, appel de la télévision qui doit passer incessamment sous peu, inspecteur de passage.

RMA : Une première question, toute simple : comment définissez vous votre métier et depuis combien de temps vous l'exercez ?

PR1 : La deuxième partie est plus facile, je l'exerce depuis une douzaine d'année. Comment je le définis, le premier qui me vient à l'esprit, c'est peut-être lié à la période dans laquelle nous sommes actuellement, je dirai que c'est facilitateur, un chef d'établissement, c'est un facilitateur, il faut que je donne aux élèves l'envie de venir au lycée pour recevoir une formation, et éventuellement poursuivre des études.

RMA : Avant ou pendant ?

PR1 : Il faut que je donne l'envie avant. Il faut que je valorise mes filières pour qu'ils se rendent compte qu'ils débouchent sur des métiers. Il faut que je valorise pendant, parce que ce sont des élèves qui ont en général beaucoup souffert pendant leur scolarité et qui sont un petit peu fâché avec l'institution scolaire, et il faut que je donne aussi aux professeurs le goût de travailler dans d'excellente condition, et les conditions dans un établissement industriel à Paris sont pas toujours très faciles, le public est difficile et je pense que mon rôle est de créer un climat qui permette à chacun de travailler dans les meilleures conditions possibles. Alors pour cela il faut demander des partenariats, il faut être à l'écoute de tout ce qui peut être innovant, il faut se montrer quand même parce qu'un professeur a vite le sentiment d'être seul quand arrive des choses difficiles, ehhhhhhhh, voilà, il faut porter cela à bout de bras.

RMA : Est-ce qu'il vous revient de susciter le désir de chaque corps ?

PR1 : Ou de l'accompagner, ou de l'accompagner. Les professeurs ont des projets. Un projet signifie beaucoup d'investissement en temps et en énergie, il faut accompagner, cet, cet, ce don de soi à un moment donné parce qu'en définitive, on peut exercer ce métier en arrivant juste avec son cartable, en faisant un cours d'excellente qualité et en repartant ensuite. Mais peut-être que dans les établissements comme le notre, il faut un peu plus.

(Elle répond au téléphone, le « *Parisien vient demain, c'est bon, 14h30, il veut publier Jeudi matin* »)

RMA : Vous étiez en train de me dire qu'il ne suffisait pas de venir avec son cartable et ses compétences faire un excellent cours, qu'il fallait en faire plus.

PR1 : Oui, parce que c'est un public difficile qui n'est pas forcément avide de savoir.

RMA : D'accord.

PR1 : Donc ça peut être désespérant pour les professeurs de construire un cours puis de s'apercevoir, qu'en face, c'est pas forcément.

RMA : A l'université, on ne rencontre pas les mêmes difficultés, ce n'est pas le même public, les élèves ont choisi d'être là, ils ont choisi leurs options, on a en revanche un réel problème (ce n'est pas très politiquement correct de dire ça), un réel problème de prérequis, et d'effondrement du niveau à une vitesse faramineuse. Je ne m'explique pas cette chute de niveau. (Laius jusqu'à 8mn).

Quelle est la mission spécifiques des lycées professionnels, et à l'intérieur de cette mission, quelles sont les difficultés que vous rencontrez ?

PR1 : La mission première de la voie professionnelle, c'était l'insertion professionnelle. Et oui, on va en voie professionnelle parce qu'on veut pas faire de longues études, et qu'on veut entrer dans la vie active trois ans après être entré en seconde. En réalité maintenant, il est question d'amener 50% d'une classe d'âge au niveau licence, il faudra forcément trouver une partie de ces 50% dans les, dans la voie professionnelle. Donc on les pousse aussi à poursuivre, partir en BTS, partir Vaucanson, les amener à poursuivre, et vous le disiez vous-même, c'est très difficile le passage du secondaire au supérieur parce que les élèves n'ont pas de méthode de travail. Ils n'ont pas cette habitude de réfléchir seuls, d'approfondir, on a encore plus besoin de préparer nos élèves à ce hiatus, à ce saut. Alors, on a aussi une autre mission, c'est peut-être pas politiquement correct de dire ça, mais on a aussi une mission de reconstruction parce que les élèves qui nous arrivent sont cassés. On leur a dit qu'ils nuls. La menace suprême, c'est si tu continues comme ça, tu finiras en LP, c'est un petit peu difficile après d'être heureux quand on s'y retrouve. Donc là faut montrer qu'il est possible d'exceller, en tous les cas de réussir, en LP. Et la France est un pays où le travail manuel n'est pas du tout valorisé, or beaucoup de ceux qui font la gloire de la France ont été des manuels, pas du tout des intellectuels ou des universitaires.

RMA : Vous avez dit « cassés ». C'est-à-dire que ce sont eux qui sont cassés, par la relation, ils sont cassés psychologiquement.

PR1 : Oui... Ils n'ont plus aucune confiance dans l'institution scolaire. Euh, je dis régulièrement quand on me parle des lycées professionnels, les élèves que je reçois en ce moment, était en troisième avec des européens, avec des filles, avec des fils de médecin, ils se retrouvent chez moi, il y a des africains, des maghrébins, et il y a que des africains et des maghrébins, que des garçons et que des catégories socio-professionnelles défavorisées. Eux pourraient en déduire qu'ils sont nettement moins intelligent que le reste de la population, et tous cas, on essaye de leur faire croire ça. C'est pas possible de vivre avec cette idée.

RMA : Ces deux missions sont complémentaires ? Elles s'entrechoquent ? Se superposent ?

PR1 : Euhhh, c'est un millefeuille. On va resocialiser, on donner ou redonner des règles de vie en société. On va essayer de leur apprendre à être à l'heure, assidus, à parler sans nécessairement s'énerver, à accepter une critique, à tout mettre en œuvre pour progresser, et puis on va essayer de repérer ceux à qui on va pouvoir donner le goût de rester dans cette filière là, qui ne sont pas on arrive parce qu'on a pas pu aller ailleurs. Et puis leur montrer que même au LP, on peut faire des choses passionnantes. Alors là, on rajoute une autre couche. L'an dernier, ils ont fait une sculpture pour les chœurs Radio France après avoir entendu un ténor tous les vendredis matins. Cette année, ils réalisent un oud, c'est un instrument de musique du moyen orient, ils réalisent un oud géant pour l'Institut du monde Arabe. Ils travaillent pour un designer, ils réalisent un travail, alors là, c'est sur commande, pour des statues qui vont jaloner le parcours du tramway, alors ça c'est les chaudronniers,

mes usineurs vont en Allemagne, trois semaine, ah bah ça en Allemagne, le projet est mis en valeur sur le site de l'Académie, la maintenance travaille sur le tutorat. On a un partenariat avec Vaucanson, qui vient d'ouvrir son patronage de forestier place, au CNAM, une grande école pour bachelier pro, avec pour but de les amener à bac+5. Et la des élèves qui étaient en fin d'année m'ont dit « en fin d'année, quand on m'a dit qu'il y aurait ça, une porte s'ouvrirait, j'allais enfin pouvoir faire ce dont j'avais rêvé, quand j'étais au collège, qui m'a été interdit, quand j'étais en quatrième et en troisième. On essaye de valoriser au maximum, donc y a des émissions à la radio, des petits reportages à la télévision, sur France 3, sur la première chaîne, et puis le prix Hippocrène, l'an dernier, voilà, ça leur met un peu de baume au cœur.

RMA : Donc il n'y a aucune concurrence entre les missions ?

PR1 : Non, pas dans ce type d'établissement.

RMA : Comment expliquer alors le faible taux de poursuite dans la profession de la formation donnée ?

PR1 : Bah oui, parce qu'entre 15 et 25 ans, les filles n'aiment pas les hommes aux mains sales, elles cherchent plutôt des p'tits minets, après, après une jeune femme, elle préférera souvent un homme stable, qui a un travail, avec qui elle pourra faire des enfants, et poursuivre. Mais au départ, tout de même, celui qui fait un peu de commerce ou vente d'action marchande a plus de chances que le chaudronnier.

RMA : Vous n'avez actuellement aucune fille ?

PR1 : Non. C'est terrible pour eux.

RMA : Au lycée Guimard, il y a ceci d'amusant qu'il n'y a qu'une classe de fille, mais comme c'est un BMA,

PR1 : Ouais, c'est métiers d'art, donc de toute façon, elles ne vont pas fréquenter...

RMA : Et donc effectivement elles viennent d'autres milieux, elles ont d'autres qualifications, et elles ne les fréquentent pas. Je ne l'attendais pas du tout à entendre autant parler de ça, alors que c'est quelque chose de tout simple...

PR1 : Moi je trouve que c'est quelque chose de dramatique dans notre société, ça a déjà été comme ça avant,

RMA : Ils devraient venir en socio, il n'y a que des filles dans mes classes de socio.

PR1 : Avant, moi j'étais dans un lycée mixte, mais quand je suis passé en prépa, je suis passé dans un lycée où il n'y avait que des garçons, y avait qu'en prépa qu'y avait des filles, donc y'avait encore cette dichotomie entre lycée de fille et lycée de garçon. Tout est devenu mixte, mais là maintenant, je trouve dramatique qu'à l'âge où tout se construit, dans les rapports entre les hommes et les femmes, y a toute une frange de la population qui n'a aucun contact avec les filles, je pense que c'est dramatique, notamment pour construire les rapports d'égalité homme-femme.

RMA : Malentendu ? Mésentente (à tous les niveaux de la hiérarchie).

MR Le premier malentendu, c'est avec les profs.

RMA : Ah bon ?

PR1 : Ah oui. Les professeurs ont l'impression d'être en première ligne et que quiconque travaille dans les bureaux, dans l'administration, est protégé. Donc c'est au proviseur, entre autres, d'asseoir sa légitimité, de rappeler qu'il toute compétence pour parler des élèves, pour proposer ou imposer des décisions qui sont pas toujours très populaires. Après, ça dépend de la personnalité de chacun. Moi je me suis servi du fait que j'avais enseigné de la sixième à la quatrième année de fac, (quelqu'un entre, la secrétaire, il est question du journaliste du parisien). Où en étais-je, oui, non, je me suis servi de ça en disant aussi que j'avais enseigné dans les classes difficiles, c'qu'on appelait le CPPM, c'était des élèves qui étaient quinze jours en établissement, quinze jours en entreprise, et visiblement n'ont rien à faire de l'école, et donc si on veut les intéresser. Donc voilà, je n'avais aucun doute sur ma légitimité pédagogique, donc ça me sert effectivement, et puis j'arrivais d'un établissement très difficile en Seine Saint Denis.

RMA : Ca c'est le premier malentendu.

PR1 : Premier malentendu oui, entre l'administration et les équipes enseignantes.

RMA : Les conditions de votre expérience, le simple fait d'être séparé (trois sonneries différentes en même temps). Et en ce qui concerne le rectorat, l'inspection ?

PR1 : Ah, non, là on travail la même ligne, la même longueur d'onde. (Téléphone, pause). Je vois pas pourquoi il a mon numéro, ça doit être Martin Hirsch. Attendez, j'ai un peu du mal à me reconnecter, ah oui les malentendus. Euh, le lycée va être reconstruit, et j'ai vraiment insisté pour que la salle des profs, euh, d'abord qu'il y ait une salle des profs commune, c'qui n'était pas le cas dans cet établissement et puis ensuite que l'administration soit au cœur de l'établissement. Ce sont d'anciens appartements, c'est très mal fait ici. Dans d'autres lycée que vous avez peut-être visités, les bureaux étaient peut être moins excentrés, c'est une erreur d'excentrer les locaux.

RMA : Et l'état des locaux est incomparable. Et ça a un effet sur les élèves qui est évident. Un lycée professionnel est une institution. En sociologie, une institution a au moins deux caractéristiques : intrication dans un système d'institution et un bien commun aux différentes institutions. Cette dimension institutionnelle est-elle importante dans votre action ?

PR1 : C'est une mission de service public. L'éducation nationale, c'est un service public.

RMA : Je suis absolument au courant et je trouve ça très bien, en revanche, avec mon sac de pèlerin, j'entends différentes définitions du bien commun qui sont différentes voire inconciliables.

PR1 : Des discours ou des pratiques. Parce que les discours, je pense que ce sont quand même les mêmes.

RMA : Ben, non, justement. Les pratiques, je ne peux pas les constater. Non, il s'agit vraiment de déclaration de foi.

PR1 : C'est la loi d'orientation. Éduquer former, instruire, c'est la même loi pour tous.

RMA : C'est une base commune mais elle s'interprète de manières étonnamment différentes. Donc vous définissez le bien commun comme éduquer, former, instruire.

PR1 : La mise en œuvre de la loi d'orientation. Oui, je suis fonctionnaire d'état, il y a des objectifs qui sont clairement définis, à partir de là, on met tout en œuvre pour atteindre ses objectifs, l'Académie le fait aussi, on a un recteur qui est attaché quand même à la valorisation des Lycée professionnel, c'est peut-être pas toujours le cas effectivement. A un niveau plus haut, est-ce que l'état français, est-ce que la société française se soucie vraiment de son enseignement professionnel...

RMA : Il faut voir aussi que c'est quelque chose qui change à chaque gouvernement. La création des lycées des métiers relève clairement d'un objectif politique. Il y a des aspects politiques.

PR1 : Ouais, c'est vrai encore pour des professeurs, effectivement, qui ont eu beaucoup de mal à accepter, quand ça a été mis en place, les stages en entreprise, parce qu'ils ne voulaient pas se compromettre. Et euh, oui, oui, le partenariat avec l'Allemagne donc m'amène à envoyer les élèves 3 semaines en stage en Allemagne. Ils sont allés 2 fois dans une entreprise qui fabrique des plaquettes de freins pour Porsche, pour Ferrari, ils y sont allés, aucun problème, on les a placés là bas, trois semaines en première année, trois semaines cette année, en échange, les élèves allemands viennent chez moi. Eh bien je n'ai trouvé aucune entreprise française qui prenne les Allemands. Non. Pour eux, y sont pas, perte de temps, ils ont pas les moyens de les encadrer.

RMA : Même dans les entreprises d'état ?

PR1 : Ouais, personne, c'est pas faute d'avoir tiré les sonnettes partout. Donc, quand on fabrique les plaquettes de freins pour Porsche et pour Ferrari, un petit peu dans le haut de gamme, c'est possible de prendre des français qui n'ont pas la réputation d'être particulièrement performant, hein, ça se saurait, hein, les entreprises allemandes ont une aura un peu plus glamour...

RMA : En parlant de glamour, j'aurai pensé aux ateliers de chez Vuitton.

PR1 : Oui, je pense que là, il y a une tradition de compagnonnage, là oui, parce qu'il y a une tradition de compagnonnage. Donc ça a été compliqué. Et donc j'ai une formation complémentaire de technicien ascensoriste qui a été ouverte à la demande de la profession, qui s'était engagée à fournir du travail aux élèves s'il donnait entière satisfaction pendant la période de stage (16 ou 18 semaines en stage) et pendant la période de formation chez nous. Ça a marché une année, et puis on en est à ce que les entreprises ne fournissent même plus de stage alors que c'est un domaine fortement demandeur.

RMA : D'embauche ?

PR1 : Ben oui, il faut rénover tout le parc.

RMA : Alors que les stagiaires sont une main d'œuvre à bas prix, relativement qualifiée.

PR1 : (en me faisant signe) : Il y a peut-être des explications...

RMA : Vous voulez que je mette en pause ?

(Signe que oui) –Pause-

RMA : C'est marrant comme le devoir de réserve est sélectif. Bon, bon bon, vous avez l'air assez épanouie dans votre travail.

Passage aux questions ISO.

RMA : Qui est le produit du processus ?

PR1 : Le produit, ça peut être deux choses qui me viennent en même temps, soit les connaissances, voilà, soit l'élève et dans un premier temps, j'ai pensé l'élève et j'ai trouvé ça totalement désespérant.

RMA : D'accord, très bien.

PR1 : Donc le produit, ce serait les connaissances.

RMA : Qui est le client de ce processus, qui reçoit ces connaissances ?

PR1 : Le client de ces connaissances, c'est le jeune qu'on a accueilli, euh, qui vient ici, qui entre, chercher un certain nombre de connaissances.

RMA : D'accord. On aurait pu imaginer que le client, ce soit la société qui reçoit un individu formé, dépositaire de ces connaissances... Alors, qui sont les fournisseurs ?

PR1 : Le premier mot qui me vient à l'esprit, les profs, mais il n'y a pas que des profs dans un établissement.

RMA : Tout ce qui rentre...

PR1 : En Lycée professionnel, y a forcément des tuteurs, ceux qui sont dans des entreprises, tous ceux qui participent à la formation de l'élève.

RMA : Qui oriente et contrôle le processus ?

PR1 : Le système, ça veut rien dire du tout m'enfin y a des étapes quand même, un contrôle, si ce qui devait être acquis, ce qui devait être fait l'a été, et donc si on peut passer à l'étape suivante.

RMA : Et qui est chargé d'orienter le processus.

PR1 : L'équipe éducative.

RMA : A cette échelle là ?

PR1 : C'est plus qu'une équipe enseignante.

RMA : Quelles sont les différentes parties prenantes du processus ?

PR1 : L'élève, sa famille, les membres de la communauté éducative, et puis l'au-dehors, tout ceux qu'ils sont censés rencontrer, par ce qu'on beaucoup de rapport avec l'extérieur, dès que les élèves dysfonctionnent complètement, je vois arriver les voisins et le gérant du Franprix.

RMA : J'ai entendu que vous connaissiez le prénom du commissaire du quartier.

PR1 : Donc voilà, tout. Pour moi, ils sont inscrits dans un tissu et si nous voulons vraiment les aider à progresser, on doit vraiment connaître toutes les composantes.

RMA : Existe-t-il un contrat ou des contrats entre les différentes parties prenantes ?

PR1 : Pour moi, oui, vraiment, le contrat entre l'élève et l'institution...

RMA : Explicite ou implicite.

PR1 : Il est explicite. Il faut être un élève. Un élève c'est quelqu'un qui vient régulièrement, à l'heure, et qui est là pour apprendre. A partir du moment où on ne fait pas ça, on n'est plus un élève et dans un premier temps, on va tout mettre en œuvre pour faire revenir l'élève, si c'est pas le cas, tant pis, on peut pas emplir, j pense qu'ici, l'établissement peut pas remplir sa mission si en face, le contrat est rompu, l'autre ne s'investi pas.

RMA : Il n'existe pas d'autres types de contrat ?

PR1 : On a un contrat d'objectif signé avec l'académie, où l'établissement après diagnostic a repéré quelques axes de progrès, et on s'engage sur ces progrès à réaliser, l'académie elle-même ayant un contrat, 6 axes qu'elle a listés.

RMA : Ce qui est intéressant dans votre réponse, c'est que dans les 2 autres entretiens que j'ai eu avec des proviseurs, j'ai entendu : existe-t-il un contrat, non, ah, si, des contrats d'objectifs

PR1 : Moi, j'aimerais bien en début d'année, justement, pour voir, faire un séminaire d'intégration, donc ça n'a pas été possible ces deux dernières années, parce qu'il y a eu ramadan, donc c'est pas possible d'emmener les élèves à cette période là, mais j'aimerais commencer l'année par 48 heures, les profs l'équipe pédagogiques, pour que justement se noue ce contrat, on part ensemble pour une année, on est ensemble.

RMA : C'est quelque chose qui n'est pas...

PR1 : Qui se fait déjà dans les grandes écoles.

RMA : Toutes les universités... Il y a ensuite ceux qui y vont et ceux qui n'y vont pas, moi, par exemple, je n'ai jamais participé aux journées d'intégration à Sciences-po et donc, je ne suis jamais rentré complètement dans l'école.

PR1 : Oui mais vous saviez pourquoi vous n'y alliez pas.

RMA : Oui, j'ai intégré l'école, parce que je ne savais pas bien quoi faire d'autre et que ça inquiétait beaucoup mes parents que je ne fasse que de la philo. Qu'est ce que vous pourriez définir comme une notion de qualité, comme un objectif de qualité.

PR1 : Intégrer le plus possible de réussite, c'est-à-dire les amener au bac dans d'excellentes conditions et leur permettre ensuite d'avoir le choix, poursuite ou pas poursuite d'étude, mais avoir le choix, donc pour ça il faut qu'il ait acquis le plus de compétences et de connaissances possibles.

RMA : D'accord. Donc en gros, la conformité aux objectifs de qualité, c'est la possibilité pour un élève...

PR1 : Fournie par un produit intéressant.

RMA : Que l'élève soit dépositaire de ce produit là et qu'il puisse le mettre en valeur, en faire ce qu'il veut.

PR1 : Après je pense qu'on peut faire ce qu'on veut de sa vie à partir du moment où on s'en donne les moyens.

RMA : Je suis à peu près d'accord avec vous. Qu'est-ce que vous pourriez identifier comme un défaut. (Long silence, puis avec une toute petite voix).

PR1 : Du système ?

RMA : Ou un défaut dans le produit. Sachant que le produit est un ensemble de connaissances.

PR1 : Euh... Pour beaucoup d'énergie, et... peut-être que pour l'ensemble des équipes, le, la (elle semble éprouver des difficultés à répondre) la joie de voir le produit fini, elle est pas toujours évidente. Un artisan qui réussit chez Hermès un beau sac, voit tout de suite que c'est un beau sac.

RMA : De toute façon, il y a le type de la qualité qui vient marcher dessus juste après pour voir si c'est solide.

PR1 : La réussite, c'est pas forcément le Bac avec mention Très Bien, parce que tout le monde peut pas avoir le bac avec mention très bien. La réussite, c'est aussi ceux qui arrivent avec l'envie de rien et qui arrivent à décrocher un bac, et qui se disent et bah voilà, je serai ouvrier qualifié. Donc c'est plus difficile de voir quand on a bien rempli sa tâche. Mais c'est sans doute très égoïste de vouloir vérifier qu'on a bien...

RMA : Vous voulez dire qu'il est difficile d'identifier les défauts parce que vous n'avez pas de suivi après ?

PR1 : Ah bah, les défauts, si,

RMA : Au bac ?

PR1 : Oui par exemple, ou un taux d'abandon, voilà, le pire échec, c'est quand même ça, celui qu'on n'a pas réussi à remotiver, qu'on n'a pas réussi à garder, c'est là, le principal échec, c'est ça.

(Je lui fais remarquer une liste agrafée au dessus de son épaule)

RMA : Récapitulatif des conseils de discipline, exclusion définitive, exclusion définitive, exclusion définitive... Comment est-ce que vous qualifiez la personne qui sort ? Et de manière plus générale, est-ce qu'il y a quelque chose qu'on peut identifier comme un rebut ?

PR1 : Un rebut appliqué sur de l'humain, ça me paraît terrible comme phrase.

RMA : C'est terrible, je suis entièrement d'accord avec vous, dans le processus, il y a des produits qui ne sont pas conforme, et qui sorte.

PR1 : Voilà, c'est l'échec, c'est ça. Alors parfois, contrairement à la parabole christique, on sacrifie l'individu pour que le groupe s'en sorte. Normalement, la brebis galeuse, on va la chercher, on abandonne les autres. Ici, non. Y a des moments où pour sauver le groupe, on a l'impression qu'il n'y a que cette solution là, peut-être qu'il en existe d'autres mais pour l'instant on n'a pas trouvé d'autres solutions que de se débarrasser de ceux qui vont mettre en danger l'ensemble de la classe, mais c'est vraiment un échec, ça, hein.

RMA : Et il s'agit d'élèves qui ont explicitement envie de partir, habituellement ?

PR1 : Oui, je pense qu'un élève qui dysfonctionne complètement en cours...

RMA : Dysfonctionner, c'est pas génial, avec de l'humain (métaphores techniques...).

PR1 : Donc voilà, j pense que l'élève qui passe en conseil de discipline, il veut plus être là où il est, il envoie un message très fort, et peut-être que s'il était tout seul, non, c'est pas peut-être, s'il était tout seul et que l'on s'occupait que de lui, on pourrait faire quelque chose. Si on en est là, c'est parce que personne ne s'occupe que de lui, ni à l'école, ni dans sa famille.

RMA : Mais est-ce qu'on pourrait imaginer un cercle, c'est-à-dire que l'élève qui sort pour des problèmes de disciplines est récupéré et relancé dans le système jusqu'à ce qu'il en sorte de la manière attendue ?

PR1 : Mais une fois qu'il sort de chez nous, il n'a plus aucun endroit où aller. Quand il est éjecté du lycée général, oui.

RMA : Et pourrait on imaginer, dans le meilleur des mondes, que ce soit la vocation des Lycées Professionnels de récupérer toujours les élèves et retravailler, retravailler ? Est-ce qu'il n'y a pas une notion de ce que, lorsque l'élève veut pas, il ne veut pas ?

PR1 : Oui et puis le lycée professionnel est certainement pas là pour récupérer, euh, il n'a pas cette mission de récupérer tout ceux dont personne ne veut.

RMA : On s'est mal compris. On pourrait imaginer que l'objectif des Lycées Professionnel soit d'avoir 100% de diplômés, dans un tel contexte il faudrait que tout ceux qui sont proches de la sortie, ne sortent pas. Il se peut qu'il y ait des problèmes dans l'établissement alors comment faire. Est-ce que c'est un problème de séduction... Vous ne m'avez pas du tout parlé du recrutement.

PR1 : C'est une formation exigeante, tout de même, une fois qu'on y est, tout de même apprendre un métier, être compétitif après, donc il faut avancer.

RMA : Est-ce que vous souhaiteriez modifier les procédures de recrutement ?

PR1 : Bah, je vous l'ai dit tout à l'heure, les élèves qui arrivent chez moi, viennent en choix 4,5,6,7, pour toucher les allocations familiales, il faut que les enfants soient scolarisés. On est à (Nom du LP en question).

RMA : J'ai pourtant un élève très jeune, et je me disais pour être aussi jeune, il a du être excellent et sauter des classes.

PR1 : J'ai des troisièmes DP6 qui accueille des élèves motivés par des projets professionnels, repérés en quatrième, et qu'on envoie ici, voilà ça, c'est sur papier.

RMA : On a l'impression qu'il y a toujours une toute petite part, une zone dans laquelle il y a de la sélection et une zone dans laquelle on reçoit. Est-ce que vous souhaiteriez changer cela ?

PR1 : Mais pour changer, il faut absolument que le lycée professionnel soient valorisé. Il faut que les métiers manuels soient valorisés, pour l'instant, en France, c'est pas exactement le cas, c'est beaucoup plus valorisé en Allemagne ou en Suisse, par exemple. Donc on a ce travail là à faire, montrer qu'on est pas obligé d'avoir un col blanc, mais aucun professeur ne souhaite, aucun professeur en France ne souhaite que son enfant aille en lycée professionnel. A partir du moment que ceux qui font l'orientation sont intimement persuadé que pour leurs propres enfants, ce serait une déchéance.

RMA : C'est aussi un le cas d'un certain nombre d'enseignants qui travaillent en LP.

PR1 : Ils ont pas les mêmes diplômes, les profs de LP et de LG, sauf les profs d'EPS, c'est rigolo, ça c'est les mêmes en LP et en LG, les profs de français, c'est pas les mêmes. Là aussi, ça pose quand des questions sur ce qui est sous-jacent. Il y a des relents de racisme derrière tout ça.

RMA : C'est possible mais il est assez probable que si on va interviewer les personnes qui ont pris les décisions, on ne trouvera pas ça mais des décisions beaucoup plus fortuites.

PR1 : C'est pour l'EPS que je me pose la question. S'il y avait des profs différents en LP et LG, je me dirais oui, on essaye d'adapter à u public particulier, on le fait que pour les matières générales et on ne le fait pas pour l'EPS. C'est drôle.

RMA : Et vos profs de philo, vous les avez recrutés comment ?

PR1 : Alors je ne voulais d'une prof de philo en sous-service qui m'aurait dit au bout de quinze jours que mes élèves étaient abominables parce que je sais, et donc j'ai demandé au proviseur d'Henri IV, Patrice Corse, s'il avait pas une prof qui serait prête à venir travailler, ici, il en avait une, donc elle donne trois heure de philo ici. Elle est pas sûre d'en donner trois l'an prochain parce que c'est épuisant, mais voilà, c'était une belle aventure, et je vais essayer de trouver quelqu'un.

RMA : C'est des cours d'une heure.

PR1 : Oui, c'est une initiation à la philo, parce que je trouve étrange qu'on fasse de la philo en lg et en lt...Alors à l'écrit, ils ont d'énormes difficultés, c'est vrai, voilà, l'inspection général réfléchit à l'évaluation de la philo en filière technique, sans passer par l'écrit... Il suffit de remonter un peu dans le temps.

RMA : (remerciements, fin de l'entretien).

Proviseur 2

RMA : Quelques questions préliminaires de présentation. En quoi consiste votre travail, depuis combien de temps l'exercez-vous, quelles sont les spécificités des métiers de la vente et du commerce ?

PR2 : Moi, je suis chef d'établissement depuis euh (Merci Claire –qui nous apporte du café-) donc depuis 1994, donc 17 ans maintenant. Euh. J'ai exercé dans différents types d'établissement, donc, euh, j'ai commencé par le lycée général et technologique et ensuite, je me suis vite spécialisé dans l'enseignement professionnel. C'est les hasards de la vie qui ont fait que je me suis retrouvé dans les lycées professionnels, et euh, j'ai une connaissance des deux types d'enseignement professionnel, l'enseignement professionnel industriel et l'enseignement professionnel tertiaire, donc, hein, qui sont très différents dans le rapport des élèves aux métiers.

RMA : Je peux l'imaginer parce que la présence des machines donne vraiment l'impression d'être proche des métiers.

PR2 : Voilà. L'enseignement professionnel industriel, quand les élèves sont dans les ateliers, ils sont producteurs, ils peuvent être amenés à fabriquer un objet. Dans le tertiaire, ça reste quand même très théorique. Y'a que à l'occasion des stages qu'ils ont l'occasion de faire un métier, mais qui est, qui a pas, qui nécessite pas un savoir faire aussi important que la savoir faire en industriel. On fait marcher ses mains plus en industriel qu'en tertiaire. Bien que, dans certaines matières, euh, euh, en électrotechnique ou en électronique, c'est plus conceptuel aussi, voilà. Donc j'ai vu dans la carrière à peu près tous les métiers que propose l'enseignement professionnel c'est-à-dire de la coiffure à l'esthétique en passant par les vêtements sur mesure, le, la, la climatisation, la chaudronnerie, l'électrotechnique, l'électronique, la comptabilité, le secrétariat et la vente. Voilà. Alors... En quoi consiste mon métier ?

RMA : Oui ! C'est très intéressant pour nous.

PR2 : C'est une vaste question. Alors il y a les aspects techniques, administratifs, techniques, de gestion des moyens horaires, de fabrication des emplois du temps, d'organisation. C'est quand même très très important, l'organisation. Parce que c'est à travers l'organisation que s'exprime le fonctionnement de l'établissement. Et puis y a une dimension pédagogique, hein, qui là, nécessite d'avoir une connaissance du fonctionnement des élèves, et ça c'est problématique quand un chef d'établissement n'a jamais été enseignant. C'est pour ça que les réformes qui permettent à tout cadre de la fonction publique de postuler pour un poste de chef d'établissement, pour moi ça pose un petit peu problème parce que quand on sait pas ce qui se passe dans une classe, qu'on n'a pas été soi même enseignant, ça peut créer une incompréhension entre les enseignants et le chef d'établissement. Y'a une différence de perception des enseignants. Parce que c'est, y faut que vous ayez une certaine reconnaissance de la part du corps enseignant quand vous parlez de pédagogie, et d'organisation, parce que pour organiser un emploi du temps, il faut avoir une notion de ce que c'est, une classe.

RMA : De l'importance énorme de l'emploi du temps...

PR2 : Ah, ca, tout tourne autour de l'emploi du temps et la construction d'un emploi du temps, c'est la conjonction de plusieurs paramètres. Des paramètres techniques (le nombre d'heures de mathématique, et puis et caetera), et après, des paramètres pédagogiques, la constitution de l'équipe qui va... et puis la constitution dans le temps. Euuuh, la répartition, les groupes, pendant qu'y sont en math, est- ce que parallèlement je les mets avec le prof de français. Euh, oui, mais le prof de français, y veut pas travailler le mercredi, alors je serai obligé de les mettre avec le prof d'anglais, parce que, voilà. Voyez, c'est, euh, c'est, y a des milliers de paramètres qui interviennent et qui font qu'on réalise jamais un emploi du temps idéal comme on le pensait parce qu'il y a des contraintes matérielles, humaines, les profs,

pédagogiques qui font que y' a pas d'emploi du temps idéal, tel que, euh, on pourrait le poser sur le papier.

RMA : *Ce qui est assez étonnant dans les premiers résultats qu'on a eu à Juvisy et Longjumeau, c'est que ce sujet là ressort extrêmement fortement comme une attente déçue. C'est-à-dire que c'est une attente extrêmement forte et qui selon les étudiants reçoit relativement peu de satisfaction. Mais il le rapproche dans le type de réponse aux questions, dans la structure des réponses aux questions, ça ressemble à ce qui relève de l'arbitraire, par exemple, le fait d'avoir des notes justes. Il le place clairement du côté de l'arbitraire. Il semblerait que, si l'on se réfère au modèle, il suffirait de communiquer sur les contraintes pour que la déception soit moindre.*

PR2 : Mais si vous voulez, expliciter toutes les contraintes, c'est-à-dire, euh, c'est-à-dire en gros, faire un truc très à la mode, la transparence, dire tout, tout poser et tout ça, c'est impossible, parce que y a tellement de paramètres qui interviennent qu'aller expliquer à u élève pourquoi y vont avoir cours d'anglais de 8 à 9 alors qu'y aimeraient peut-être avoir cours d'anglais de 15 à 16, c'est pas possible, et c'est même pas seulement au niveau des élèves, cette histoire d'arbitraire. Les profs aussi, se retrouvent avec des emplois du temps, qui n'ont pas, qui n'est pas l'emploi du temps qu'ils auraient rêvés d'avoir.

RMA : Or ni les uns ni les autres ne sont clients de l'institution.

PR2 : Voilà, et vous ne pouvez pas leur expliquer les milliers d'heures que vous avez passé pour essayer de mettre ensemble toutes ces contraintes. Donc là-dessus, effectivement, c'est très délicat, mais c'est l'exercice, mmmmmn, l'emploi du temps, qui conditionne l'ambiance dans l'établissement, c'est-à-dire, si vous ratez votre emploi du temps, euh, dans l'organisation, et que donc se créé, au milieu des enseignants, une mauvaise ambiance, parce que y a de l'insatisfaction, y a l'idée que vous êtes mauvais, que l'emploi du temps qui a été fait, il est pas bon, c'est votre année qui est foutue.

RMA : *Il est tout de même notoirement rassurant que vous ayez la même préoccupation que les élèves de Jean Perrin et Jean Monnet. Cela veut dire que vous comprenez leurs attentes*

PR2 : Voilà, mais entre les attentes et la réalité, il y a parfois, euh, un petit, un petit décalage, qui, alors, si le décalage est trop fort, c'est euh, donc, c'est euh, un mauvais démarrage, une mauvaise ambiance. Qu'est ce qui se passe techniquement, parce que, euh, ça se traduit techniquement par en début d'année, vous distribuez, vous donnez les emplois du temps. Donc, euh, vous voyez l'insatisfaction des enseignants, des élèves, etc, on vient donc vous voir pour essayer de faire des modifications. Comme, ce que vous avez produit ne prétend pas être l'idéal, et peut être à être modifié parce que vous avez pas tout vu, etc, donc euh, on vous propose des modifications, que vous commencez à examiner, parfois à mettre en œuvre, et quand y en a trop, des modifications, on sait plus, y a plus de cohérence et puis à la fin, tout le monde est perdu, tout est modifié. Vous vous retrouvez avec des problèmes des salles. Donc ce point là, c'est le démarrage, c'est euh l'image que ça va donner, c'est, des choses qui ne sont pas, qui peuvent devenir immaîtrisables techniquement après. Donc cet exercice là, euh, c'est pour moi le point de départ. Alors quand vous avez un emploi du temps qui est bien stabilisé, bien établi dès le départ, que vous avez peu de modifications, alors ça, ça pourrait être un critère de bon fonctionnement, c'est de, d'examiner la différence entre l'emploi du temps qui a été distribué d'entrée et puis l'emploi du temps un mois après. Et si c'est très très différent, s'il y a eu plein de modification, ça veut dire qu'il y a eu un petit flottement durant cette période. Ça peut se rattraper, bien sûr, mais ça laisse quand même une très mauvaise image dès le départ, voyez. Alors ça, c'est du ressenti, que j'ai vécu dans plusieurs établissements et que j'ai vu dans des établissements de collègues où l'emploi du temps créé une tellement mauvaise ambiance dès le départ que ...

RMA : *Est-ce que vous pensez qu'il est souhaitable que ce point d'organisation relève essentiellement d'une personne ou souhaiteriez-vous que cela relève d'une institution ?*

PR2 :Ca peut pas être autrement. Ca peut pas être autrement parce que si vous laissez, on pourrait imaginer que l'emploi du temps soit décidé collectivement, par les *professeurs*...

RMA : Ou au niveau national.

PR2 :Oui, alors ça pourrait être effectivement, et ça simplifierait le travail, ça l'harmoniserait, c'est une bonne idée, mais ça voudrait dire que y a plus les profs, euh, nos profs travaillent sur 18 heures, donc 18h, ça suppose qu'on leur laisse des libertés, des plages horaires, donc l'un, ça va être le mercredi, l'autre le lundi matin, donc, on peut pas harmoniser ça sur toute la France, par contre, si on fait travailler les profs 35 heures par semaine, on peut essayer d'harmoniser, encore que même avec 35 heures par semaine, dans une entreprise, y a des souplesses pour le personnel, donc c'est d'imaginer une organisation nationale, alors comme par exemple dans les écoles primaires, où voilà, c'est de telle heure à telle heure. Mais dans un établissement scolaire du secondaire, non, c'est pas possible, ça repose sur une personne, parce que c'était quelque chose de collectif, euh, comme la somme des intérêts particuliers n'est jamais l'intérêt général, euh, ça ne, on ne pourrait aboutir à une solution. Parce qu'il faut à un moment donné trancher. Moi, j'ai des enfants, oui mais moi j'ai la chorale le mercredi après midi, voilà, y'a un moment donné, faut dire oui, non.

RMA : Quelle est, selon vous, la mission des lycées professionnels et à l'intérieur de ça, quelles sont les principales difficultés que vous rencontrer pour accomplir cette mission.

PR2 :Alors, euh, la mission, logique, liée au titre, hein, au titre des lycées professionnels, c'est de former des professionnels des métiers affichés. Donc comptabilité, la vente, électrotechnique, électronique, voilà, donc ça, c'est l'objectif et cet objectif il a été, euh, dégradé et perverti avec le temps, euh, et donc parce que on a deux missions qui sont peut-être pas contradictoires mais, c'est, oui, enfin, presque former les professionnels et euh former des citoyens éclairés etc, voilà, socialiser etc, et parfois ça peut pas, on peut faire les deux parce qu'on a des élèves qu'on doit d'abord socialiser et et rendre euh, les réconcilier avec la notion de politesse, de vie en société, de langage, de maîtrise du langage. Quand je prends des élèves que je forme ici dans le domaine de la vente, on ne peut pas imaginer un vendeur qui ne sait pas aligner deux mots et ponctue son vocabulaire de nique ta mère, wech etc. Bon euh voilà donc. Et comme on oriente vers l'enseignement professionnel que les élèves en grande difficultés à la fois sociale et comportementale (il soupire) le travail est très difficile. Ensuite, les professionnels, euh, qui sont censé travailler avec nous euh, ont tendance à s'éloigner un petit peu et à considérer que ce qu'on fait, c'est pas assez professionnel, donc ce qu'on produit, au final, bon, c'est pas ce qu'ils veulent, par ce qu'ils voudraient, certains professionnels, c'est des ouvriers opérationnels dès la sortie, hors nous on est encore dans l'universalité etc, dans on a encore des contradictions et donc voulant tout faire, on fait rien de bien. Là je suis un peu caricatural.

RMA : N'est ce pas un rapport de force entre institution et industrie.

PR2 :Non mais, l'enseignement professionnel n'a pas trouvé sa place. Non, il a pas trouvé sa place. Et on cherche encore. Notre place, est-ce qu'on doit faire des citoyens polyvalents ayant une compétence professionnelle, ou est-ce qu'on doit faire des gens spécialisés dans un métier, et euh en fait on oscille entre les deux sans réellement proposer quelque chose de bien clair. Les, les, il fut un temps où c'était les entreprises, les grandes entreprises qui formaient les ouvriers dans leurs usines, l'école Michelin, l'Edf, voilà. En nous donnant l'enseignement professionnel à l'éducation nationale, on satisfait pas totalement les professionnels et puis on fait pas réellement de l'enseignement général, c'est-à-dire on fait des citoyens éclairés et aptes à évoluer dans l'entreprise, donc, euh, pour moi, l'enseignement professionnel pose problème dans la manière dont il évolue actuellement. Donc par exemple, je ne sais si la réforme des bac pro 3 ans est une bonne idée, voyez. Donc on verra avec le temps, peut-être que je me trompe.

RMA : Vous n'êtes pas le seul à présenter les choses ainsi.

PR2 : Donc on se cherche sur l'enseignement professionnel et la dimension professionnelle qu'on apporte dans les LP, est en train de se diluer dans un enseignement professionnel général, vous voyez, quelque chose qui serait tellement théorique. Effectivement, nos élèves en sortant de là ont une ouverture d'esprit, mais qui ne correspond à ce qu'attendent les professionnels et qui nécessitent aux élèves de poursuivre les études, BTS et tout ça. Et ça, ça correspond à une demande nationale, plus d'élève au meilleur niveau. Et et la question, c'est euh, voilà, est-ce qu'on doit aller jusque, est-ce que tout le monde doit être ingénieur. Alors après, ça, c'est pas politiquement correct, ce que je dis (il rit, peut-être jaune). Est-ce qu'on doit absolument faire que des gens, y a des jeunes qu'ont pas envie. Un bon boucher, un bon plombier, et voilà.

RMA : Faite- vous en lien entre ces ambiguïtés, le fait que les lycées professionnels soient des institutions (intrication-bien commun), des malentendus, des mésententes.

PR2 : Sur le malentendu entre les élèves et les LP, c'est évident. Il faut que nos établissements se posent la question : pourquoi parle-t-on de valorisation de l'enseignement professionnel depuis tant d'année. L'enseignement professionnel depuis que suis dans l'éducation nationale, moi, j'y suis rentré en 83, on ne parle que de valorisation de l'enseignement pro, et c'est la méthode Coué, on n'y arrive pas, parce que quelque part, c'est une voie de relégation. Et il est euh dans l'esprit des de nos dirigeants, y parlent de valorisation pour se déculpabiliser de ce qu'ils font, voyez, c'est, on est dans le paradoxe, quoi, on parle de valorisation de l'enseignement professionnel et vous avez des personnes au ministère qui ignorent totalement ce que c'est que l'enseignement professionnel, que le quotidien. On affiche des choses mais on ne regarde pas ce qui se passe dans la réalité. On a un fonctionnement, pour être lapidaire, qui est un fonctionnement parfois un peu soviétique, on affiche un plan, on affiche un truc et on regarde pas forcément ce qui se passe derrière. On met parfois en exergue quelques résultats de type Stakhanov.

RMA : Est-ce que, pour avoir une vraie connaissance de la réalité, ils pourraient contrôler ?

PR2 : C'est parce qu'on n'a pas une bonne culture de l'évaluation dans notre système. On n'a pas une bonne culture de l'évaluation, on sait pas mesurer objectivement les choses. C'est, alors, est-ce qui a dans l'évaluation une objectivité possible, est-ce que, parce que les chiffres, les statistiques, on en produit beaucoup, on en produit énormément dans l'EN. Est-ce que les chiffres ou les statistiques sont pas tordues parfois, dans l'objectif qu'on s'était fixé au départ, et on tord les chiffres pour atteindre la réalité. L'exemple c'est les 80% d'une classe d'âge au bac etc...Voilà, le niveau monte, oui, oui, bien sûr le niveau monte, sur certains points, nos jeunes savent mieux se servir d'internet que les élèves dans les années 60. Mais dans les années 60, il n'y avait pas Internet. Et alors la question c'est pourquoi, quand vous interrogez un chef d'établissement, un prof, on dit le niveau baisse, on constate ce problème, ça remonte et à la fin tout va bien, et voilà. Y a un décalage total entre la réalité et alors ce décalage, il est encore plus prégnant dans l'enseignement professionnel. Entre ce qu'on montre, parce qu'effectivement, vous pouvez éclairer un certain nombre de réussites de l'enseignement professionnel, vous pouvez montrer des choses extraordinaires qui se font dans les établissements mais en global, je crois l'enseignement professionnel est en train de doucement dériver et que, à un moment, après y'en a qui voit des objectifs politiques, qui se disent que c'est peut-être un moyen de faire que l'enseignement professionnel se sépare de l'Éducation

Nationale et pourquoi pas, et qu'on revienne à la formation professionnelle, qu'il y ait une clarté dans les objectifs et qu'on soit plus à l'Éducation Nationale mais ça c'est, c'est un problème de société là, voilà. Donc euh, parce que le, la formation professionnelle, enfin faudrait, j'ai pas historiquement de, d'éléments précis, elle a pas toujours été rattachée à l'Éducation Nationale, quand par exemple elle dépendait des entreprises, avec leurs écoles, voilà, hein, avant c'était géré par les professions. Bon on parle de revalorisation de l'enseignement professionnel et tout ça. Ce sont des grands mots de ministres, et puis, les gens dans la réalité, ils se rendent bien compte qu'il y a un décalage, le corps social, il est pas aveugle, il se rend bien compte qu'on affiche quelque chose et que la réalité, c'est pas ça, la réalité c'est que souvent, quand vous regardez les LP, ce sont des ghettos, ce sont des endroits où on réunit des enfants en difficultés sociales, cognitives, comportementales, et ça, y a une intuition de la population que c'est pas... Et alors les élèves, eux, sont lucides. Quand ils arrivent ici, ils savent qu'ils ont été relégués. Certains rebondissent mais beaucoup s'enfoncent. C'est alors c'est toujours pareil, c'est la même chose que dans certaines cités où vous allez avoir des jeunes qui vont réussir à se sortir de la cité, à avoir des réussites magnifiques qu'on va bien éclairer, mais la réalité, c'est que, on peut faire un parallèle, le problème des banlieues, on abordé le problème sur les cages d'escalier, on a repeint les immeubles, on restructuré, mais on est toujours confrontés à la même problématique depuis 30, 40 ans.

RMA : Que pensez-vous de l'usage de l'ISO 9000 par les écoles ?

PR2 : Alors nous on le fait dans l'Éducation Nationale à travers les GRETA, les groupements d'établissement qui font des formations continues, parce qu'un GRETA est une entreprise avec un client. Alors nous, pour le faire, euuuuuh, oui, on pourrait tout à fait le faire mais faudrait à ce moment là considérer nos élèves comme clients, ce qui se passe dans un GRETA, un client vient se former et là, euh, considérer les élèves comme des clients, c'est pas du tout du tout dans, dans, dans l'imaginaire le fonctionnement de l'Éducation Nationale. Ça heurterait les consciences. C'est, non, pas possible, là, là, là y a un problème, c'est presque philosophique parce que y a le maître et l'élève et donc l'élève qui se mettrait à évaluer, parce que si on le considère comme un client, l'élève va devoir évaluer le maître.

RMA : *Ce qui se fait au Québec, aux USA, à SC PO.*

PR2 : Mais pour que ça se passe, il faut reconnaître à l'élève un certain niveau.

RMA : *Ce qui produit au Québec une forme de peur.*

PR2 : Dans nos classes, ça créerait des, des, des... Les peurs seraient encore plus fortes qu'elles ne le sont. Parce qu'il y a des peurs, par rapport au fonctionnement de certaines

classes, quand les classes dysfonctionnent et qu'il y a des enseignants qui sont tétanisés par le chahut et le dysfonctionnement de certains élèves. La peur des enseignants dans certains lycées, dans certains lycées professionnels...

RMA : Il semblerait plutôt qu'au niveau national, la principale préoccupation des profs serait l'hétérogénéité des classes. Ce qui est très étonnant.

PR2 : Ah oui, non moi, dans expérience de LP, j'ai vu beaucoup de profs terrorisés avec la peur, rentrer dans une salle classe avec la peur au ventre, peur des adolescents qu'ils avaient en face d'eux. Alors en plus après, plus rien ne passe, une fois que les élèves ont compris qu'ils prenaient le dessus, donc si les élèves avaient un pouvoir de dire au prof, nan, c'est pas comme ça, ou de le noter... voilà. Nos profs ne pourraient pas fonctionner. Parce que pour que un élève puisse faire ça, il faut qu'il ait quand même un certain bagage et un certain recul. Il faut avoir une forme de caractère. Donc il ne peut pas y avoir un rapport, enfin je crois pas que l'acte d'enseigner soit un rapport client-fournisseur, ça peut pas fonctionner comme ça.

SECONDE PARTIE, définitions et modèles

Client : Alors si on considère l'apport de connaissance et a formation comme un produit, on peut dire que l'élève c'est le client du produit en question, mais sur lequel il n'a rien à dire. Ya pas de réactivité entre, 'fin, y a pas une réactivité directe. Le prof envoie son produit aux élèves, il a, il regarde comment c'est perçu, il apprécie la qualité de la réception du produit en question, il peut avoir une rétroaction en se disant là ils ont rien compris, je vais revenir.

RMA : Est-ce que les profs sont clients ?

PR2 : Mais c'est... Bah il est client... Oui, on peut considérer que le programme élaboré par l'EN lui est livré, c'est à dire que lui, l'Education Nationale lui livre un programme, programme qu'il transforme pour en faire ces cours qu'il délivre au client élève, voilà, on peut imaginer ce type de ... et d'ailleurs, souvent qu'est ce qu'on constate, la dégradation progressive du produit en question, parce qu'entre le programme élaboré par euuuuh l'inspection générale dans des bureaux, euuuuh, dans l'enseignement professionnel d'ailleurs en collaboration avec les professionnels avec des commissions paritaires consultatives, donc les idées générales, les objectifs, ensuite la traduction de ce, la transformation de ce programme en cours, enfin en cours, en livre etc, et puis ensuite après la traduction dans la classe, par le professeur, bah on voit une dégradation des produit, enfin une dégradation, une alors, une dégradation si on est pessimiste. Une transformation, une interprétation, une transformation très nette entre le programme et ça. On peut pas faire autrement, non. Mais après y a pas le bouclage qui se fait pour vérifier qu'ensuite, on avait pour objectif qu'ils sachent conjuguer le verbe être au présent dans telle situation et à la fin, la manière dont on

vérifie que c'est bien appliqué, après, est pas très performante, parce qu'on vérifie en ayant comme objectif, comme idée qu'il faut absolument qu'ils réussissent donc le regard est totalement, et on est juge et partie en plus, y a pas d'organisme extérieur qui vient regarder le, et alors on est d'autant plus juge et partie que de plus en plus, on emploie le contrôle en cours de formation. Donc, avant on pouvait dire que l'examen final était une sorte d'évaluation extérieure, enfin, des profs font un sujet, l'élève planche sur ce sujet et il est noté par d'autres profs qui ne le connaissent pas donc on peut considérer même si c'est en interne que c'est une évaluation extérieure. Maintenant on est en évaluation en cours de formation.

RMA : Est-ce que vous avez prise sur le mode d'évaluation ?

PR2 : Non, c'est les professeurs qui évaluent dans leur classe leurs propres élèves. Je peux dire, je peux influencer de manière très perverse. En disant à un prof dites donc, vos évaluations, c'est catastrophique, faudrait pt'être voir à remonter les notes. Je peux même faire en sorte de fixer un objectif.

RMA : Là, les élèves sont le produit, l'enseignant est l'opérateur et vous êtes le client ?

PR2 : Moi, je suis le client, pourquoi, non ? Non, moi je reçois pas les évaluations, moi j'ai le résultat final, c'est le prof qui.

RMA : Le prof en tant qu'opérateur reçoit cependant en même temps qu'il reçoit les programmes, le produit, c'est-à-dire les élèves. Il les reçoit d'un autre opérateur, une équipe pédagogique précédente.

PR2 : Oui, déjà, les prérequis, tout ce que l'élève doit avoir avant d'arriver, donc le prof, quand il reçoit entre guillemets l'élève, il suppose qu'il est passé par là là et là et donc qu'il arrive avec ça. Or, euh, les élèves qui arrivent n'ont pas la forme « « que le prof attendait, et chacun reproche au processus précédent de pas avoir été performant et s'étonne de ce que l'élève sache pas lire ou écrire. Ca c'est quand l'élève arrive en 6, les profs de français sont atterrés de voir qu'ils savent pas lire et écrire, quand y sont au CM2, le prof de CM2 se dit comment ça se fait que le prof de CE2, et en fait, le point de départ, c'est la maternelle. C'est là dessus qu'il faudrait investir. Une fois que vous avez enclenché le processus et que l'élève sort, arrive au cours préparatoire sans avoir les éléments qui vont lui permettre de faire son cycle normalement, tout, est, enfin, schématique, gros traits, tout est foutu, après vous partez dans une course où vous êtes déjà plombé et au fur et à mesure que vous avancez, vous vous décalez par rapport aux autres.

RMA : C'est le concept de malentendu en sciences de l'éducation (les décalages cognitifs). (Il est d'accord) Quels rapports vous entretenez avec vos fournisseurs, collègues ?

PR2 : On entretient un rapport qui est de dire qu'est ce que c'est que ces élèves qu'on nous envoie qui savent pas lire, enfin, on râle, on reproche aux collègues, auprès de l'institution, on fait remonter ça auprès des inspecteurs, de la hiérarchie en disant ya un problème. On fait remonter ça à nos collègues principaux de collègues en leur disant veillez à nous envoyer des élèves qui soient adaptés à ce qu'on va leur proposer dans cette formation. Donc par exemple quand on est, pour caricaturer, on est, on a un élève qui veut aller en enseignement professionnel en électricité, veillez à ce qu'il connaisse la règle de trois parce qu'on beaucoup utiliser la règle de trois. Mais c'est des vœux pieux, c'est des incantations. La réalité, c'est que vous avez des élèves, vous avez des produits qui ne rentrent pas dans la norme et dans le cadre pour aller en 2 générale, on les oriente vers où, vers l'enseignement professionnel, parce qu'il faut que le produit suive le processus et le cheminement, il est sur un tapis roulant, et puis on éjecte tous ceux qui ont pas la bonne forme pour la seconde générale et puis ben y finissent en e.p.

RMA : On le considère comme des rebuts d'un premier processus ?

PR2 : Si on raisonne comme ça, effectivement, nous on a affaire à des rebuts parce qu'on oriente par défaut même si on affiche l'idée que l'enseignement professionnel doit être un choix etc, donc on est souvent par défaut, c'est-à-dire il est dit à l'élève tu n'est pas capable d'aller en seconde générale, tu vas faire une formation professionnelle, pour réfléchir à une formation professionnelle, faut d'abord pas être capable d'aller en seconde. Donc en termes iso 9000, c'est ça, le rebut. On choisit pas d'aller en enseignement professionnel, on vous dit, vous n'avez pas le niveau pour aller en enseignement général, allez en enseignement professionnel.

Troisième partie, les schémas.

Il n'y a pas de classe comme entité homogène, ça existe pas, c'est utopique, et puis même, non, tout le monde marche pas à la même vitesse, c'est une somme d'individus, ce serait nier l'individu.

Quatrième partie, question en rafale

RMA : Qui se charge de la conception du processus

PR2 : L'éducation nationale et les acteurs, enfin, enseignants, inspecteurs généraux, et professionnels (dans l'ep).

RMA : Que pensez-vous du rapport entre résultats obtenus et ressources utilisées ?

PR2: Pas toujours optimum.

RMA : Existe une bonne traçabilité du produit

PR2 : Oui, bonne traçabilité, relativement bonne à l'intérieur de l'établissement scolaire, avec le suivi de l'élève, la traçabilité est bonne.

RMA : Qui contrôle l'organisme dans lequel vous évoluez, au plus haut niveau ?

PR2 : Le ministère, y a que lui qui contrôle le fonctionnement. Les professionnels ont un regard à travers les diplômes peut contrôler conjointement avec les professionnels mais le fonctionnement de l'institution elle-même, c'est l'Education Nationale.

RMA : Existe-t-il un contrat entre les différentes parties intéressées ?

PR2: Y a des contrats d'objectifs, qui sont fait l'établissement et le rectorat, ça c'est quelque chose d'interne au rectorat de l'académie dans laquelle on se trouve et le rectorat a un contrat d'objectif avec le ministère. C'est décliné à chaque niveau.

RMA : Existe-t-il des procédures communes ?

PR2 : Non, ce sont des objectifs généraux et ensuite, à chaque établissement de décliner ses objectifs en fonction des spécificités de l'établissement et en faire une évaluation qui est contrôlé après par le rectorat.

RMA : Quel sont les critères de qualité ?

PR2: La qualité, c'est pour moi, l'élimination des défauts, très schématiquement, et un objectif qualité pour euh mon établissement, ça serait de faire en sorte qu'il y ait le moins possible d'élèves décrocheurs, je rentre 144 élèves l'année N, 3 ans après, je retrouve mes 144, même si je les emmène pas tous au diplôme, je les perds pas, je suis pas obligé de les éliminer, certains, je suis obligés de les éliminer parce qu'ils sont hors normes.

RMA : Qu'est-ce qui est mis en place pour l'amélioration continue ?

PR2 : Toute une série de choses mais qui sont pas formalisées et qui sont pas reproductibles. Chaque établissement met en place pour une année N un processus qui va pas obligatoirement reproduit l'année suivante et qui va pas être formalisé, ça c'est un des problème qu'on a, la formalisation et la notion de procédure, on n'est pas assez, alors, ça peut être sclérosant les procédures, dans le domaine de la formation , il faut être assez ouvert. Moi, je suis très attaché à la notion de procédure.

RMA : La procédure, ce n'est pas nécessairement une suite de réponse mais cela peut être une façon de poser les questions.

PR 2 : Mais qu'est ce qu'on fait quand on est confronté à ça et ça, on répond souvent au coup par coup à une situation donnée, parce qu'il n'y a pas non plus, on n'arrive pas à dégager des constantes, et on l'impression que chaque situation est une situation originale or si on faisait une analyse plus poussée, on se rendrait compte qu'il y a une typologie, on pourrait mettre en place une procédure.

RMA : Peut-on vérifier immédiatement la conformité du produit ?

PR2: Non, non, pas pour nos élèves, parce que le fait qu'ils décrochent le diplôme donné n'est pas donc une obligation d'obtenir une situation professionnelle, grâce à ce qu'on a apporté avec un temps de décalage lié à la maturité de l'élève. Y va s'insérer cinq ans après avoir obtenu le diplôme parce qu'on lui a apporté un certain nombre de connaissances qui lui seront utiles cinq ans après, et ça, on l'a pas mesuré. On a mesuré que, à la sortie, il a son diplôme, il s'est pas inséré. Y a des effets induits de ce qu'on apporte dans la formation dans l'Education Nationale qu'on peut pas mesurer immédiatement. Qu'on pourrait mesurer sur un suivi tout au long de la vie. Un élève que vous avez formé en bac pro électro-tech qui se retrouve vendeur de chaussure à Go sport, il est inséré professionnellement mais l'investissement que vous avez fait pour le former à l'électricité a donné quoi ? Donc c'est, ouais, l'effet induit, il est pas toujours mesurable. On sait pas qu'est ce qui a fait que l'élève euh bah s'est orienté en vendeur de chaussure, par nécessité financière ou par rejet de la formation. (RMA : Ou grâce à) Est-ce que la formation qu'on lui a donné, est-ce que c'est ça qui a permis une insertion comme vendeur de chaussure, ou est-ce que, même s'il était pas passé par cette formation, il aurait été vendeur de chaussure. On peut pas savoir exactement combien on a formé de professionnel qui vont être réellement dans le métier pour lequel on les a préparés, et c'est encore plus vrai dans le domaine industriel, c'est-à-dire que le nombre d'électricien, de chaudronnier, de plombier qu'on forme et qui ne seront jamais plombier, chaudronnier, électricien, c'est quand même...

RMA : Par un déficit d'emploi ?

PR2 :Non, par un rejet du métier par exemple. On trouve de l'emploi mais vous avez des jeunes qui disent, je prends l'exemple de mon neveu, il a fait un bac pro électro tech, il l'a eu, il a travaillé en apprentissage chez un patron, il faisait des installations d'alarmes, il travaillait beaucoup sur des chantiers. Jamais y fera ce métier. Pour lui, c'est horrible d'aller travailler sur des chantiers.

RMA : Il a été orienté scolairement et pas par rapport à un métier.

PR2 :Il a pas rejeté la formation, il s'est bien coulé dans le moule, il l'a eu, il était chez un patron, payé etc, et y fera jamais électricien. Alors, y fera jamais électricien, mais peut-être qu'un jour, ses compétences en électricité lui serviront à entrer, parce qu'y veut faire pompier. Au départ, il voulait faire de l'électricité, a priori, ça l'intéressait et confronté à la réalité du métier, il s'est rendu compte que c'était pas fait pour lui. Après, vous avez le contraire, des jeunes qui voulaient absolument pas faire ça et qui se révèlent, et vous avez là, sur ce type de figure, notamment en cuisine, les gens que vous mettez en cuisine et qui on pas du tout envie

d'être en cuisine ou en pâtisserie. Ils se révèlent des professionnels extraordinaires. Pour certains, c'est un révélateur, et ils repartent sur des carrières extraordinaires.

RMA : Qu'en est-il de la sélection ?

PR2 : C'est pas réellement une procédure de sélection. C'est pas une « sélection », c'est par défaut. La sélection, c'est quelque chose de positif, de hein, non, là non, c'est par défaut, par des contraintes liées au nombre de place, des contraintes géographiques, y a rien de rationnel.

RMA : Est-ce que ça gêne votre action ?

PR2 : Parce que le produit qui nous arrive n'est pas réceptif dans un premier temps à ce qu'on veut lui apporter, parce qu'ils sont en échec scolaire et donc là, bon y a un travail à faire, les professeurs sont dans un premier temps un peu abattu de voir qu'il faut tout reprendre mais ça encore, c'est pas le plus difficile, on peut essayer de corriger. Quand ils arrivent totalement faussé, rétif à l'institution, pfiou. Et puis quand les professeurs mettent en rapport les attentes pour le diplôme et le comportement, ils se disent, on arrivera jamais à les amener en trois ans.

Remerciements et fin de l'entretien.

PROVISEUR 3

L'entretien commence de manière informelle.

PR3 : J'espère pouvoir vous aider à faire cette espèce de cartographie...

RMA : Effectivement, c'est un genre de topographie que nous cherchons à construire.

PR3 : Bah, si vous y arrivez, je suis preneur, parce que pour l'instant, de ma petite expérience, ce à quoi je suis parvenu, c'est de faire quelque dessin. On peut toujours dire ça rentre, ça, ça sort, ça, ça agit, et puis une fois qu'on a fait ces dessins, on a fait rempli une case avec des sous-cases. Ca, ça rentre et ça ressort, et puis ça re-rentre. Le résultat, c'est que ça ne l'a pas aidé à identifier... Bon, peut être d'un point de vue méthodologique, ça peut aider si on fait des check listes, des points, des points de contrôle, en disant là, ça peut buger donc il faut installer un point de contrôle, de vérification du process, etc., bon, mais sur le système d'enseignement, autant je suis, je suis pas du tout réticent à avoir une approche descriptive comme ça, autant...

(...)

RMA : En tant que proviseur, en quoi consiste votre travail et depuis combien de temps l'exercez-vous ?

PR3 : Alors, depuis combien de temps, c'est fastoche, six ans. En quoi consiste le travail, c'est beaucoup moins fastoche, ça. C'est complexe, c'est multiple, on pourrait résumer ça en disant faire tourner, faire fonctionner, faire fonctionner l'établissement, voilà, en tenant compte de ce qui rentre, de ce qui doit sortir, des injonctions, des consignes. Faut que ça tourne. Le process doit fonctionner.

RMA : Dans quelle partie de ce travail de chef d'orchestre rencontrez-vous le plus de difficultés ?

PR3 : (silence) Mmh, le plus de difficultés ? J'ai pas... Y a pas un aspect des choses sur lequel je peux vous dire : « Ca, c'est le plus difficile ». Sur chaque aspect des choses, il peut y avoir ponctuellement ou localement, dans le temps ou dans l'espace, des difficultés à résoudre. J'ai pas tout des suites immédiatement, j'ai pas un point particulier qui pose le plus de difficultés, pas de manière constante ou endémique.

RMA : C'est une position originale, c'est que probablement, ça se passe bien.

PR3 : Nan. Il peut y avoir des difficultés ici ou là à telle ou telle période, mais c'est pas pour ça que c'est ça qui pose le plus de difficulté de manière constante.

RMA : Très bien, très bien. Alors, pour vous, quelle est la mission spécifique des lycées professionnels, quel est votre rôle spécifique à l'intérieur de cette mission, et enfin (le téléphone sonne, il s'excuse, répond et demande à ne plus être dérangé) quelles sont les difficultés que vous rencontrez vis-à-vis de cette mission ?

PR3 : Les missions ? Ah, bah les missions du lycée professionnel, elles sont assez simples, elles sont assez évidentes, je veux dire, c'est de former des jeunes à un diplôme professionnel répondant à un besoin exprimé par l'ensemble du tissu professionnel. Alors on constate qu'à échéance de 10 ans, y a besoin d'à peu près tant de plombiers, faut qu'on arrive à former à peu près tant de plombiers. Bon, ça c'est les attentes du milieu professionnel. Donc former des gamins pour les rendre compétents dans un métier donné, former des gamins pour leur permettre de s'insérer socialement, pas seulement d'un point de vue professionnel, pour leur permettre aussi de reprendre des études. Voilà. Faire en sorte que les gamins obtiennent leur diplôme. Faire en sorte, dans les limites de nos possibilités, que les gamins trouvent du travail, donc ça, y a des savoirs être en plus des compétences, des simples compétences de certification du diplôme, gardent leur travail, j'oserais pas dire, moi en tant que prof, j'm'imposais ça, j'oserais pas dire qu'ils transmettent à leurs propres enfants les valeurs qui leur ont permis d'obtenir leur diplôme, d'obtenir un travail et le garder. Voilà, pour aller vite, c'est peu ça le rôle du lycée professionnel. Maintenant, mon rôle là dedans, pour le dire plus précisément que faire en sorte que ça fonctionne, que ça tourne, bah, c'est réaliser tous les ajustements nécessaires pour que le système ne coince pas sur tel et tel objectif, c'est-à-dire que les gamins aient leur diplôme, c'est-à-dire qu'ils aient acquis les compétences, la poursuite d'études, même s'ils ne les font pas ici, faire en sorte que les gamins puissent prolonger leur formation, s'insère socialement, tout l'aspect évidemment éducatif, y pas que le savoir faire de plombier, les compétences de plombier qui fera qu'un gamin pourra se trouver un travail de plombier. Donc voilà, quant à, leur imprimer, le fait que l'école est une bonne chose, c'est un plus, enfin c'est pas un plus. Mais si tout ça se passe bien, on aura une image de l'école qui sera une institution valorisée dans leur tête.

RMA : Est-ce que vous avez les moyens de suivre ces évolutions là, quels élèves s'engagent dans leur filière de formation...

PR3 : Malheureusement pas assez fiables. Parce qu'il y a une enquête nationale mais le taux de réponse dans certaines formations est si faible que les résultats ne sont plus significatifs. Ca, c'est au niveau national. Au niveau région, région île de France, parce que l'enquête Iva, là, ça peut être au niveau régional ou national. La deuxième raison pour laquelle c'est pas, les gamins ici, une fois qu'ils sont partis, ils n'ont pas l'attachement, tous, 10, 15, 20%

reviennent nous voir en nous disant voilà, je fais ça, je fais ci, nous donne des nouvelles mais pas suffisamment pour avoir une image nette du taux d'emploi de nos élèves d'Hector Guimard à l'issue de telle formation. En clair, je suis pas capable de vous dire, on a sorti 24 plombiers l'année dernière, « on a sorti... », 24 plombiers ont eu leur diplôme, très bien, combien, actuellement, sont embauchés dans la plomberie, je sais pas. Je n'ai que des indications éparses, soit par le ministère de l'industrie, par le machin qui fait des statistiques qui me donne des taux moyens d'emploi après trois mois, après trois ans, mais j'ai pas l'information individuelle, Alfred, Jean Pierre ou Mohamed est embauché chez un tel.

RMA : A l'échelle d'un lycée comme ça, c'est pourtant envisageable.

PR3 : Ben je sais pas très bien comment le faire parce que la seule source d'informations, ce serait que les gamins nous répondent hors les gamins ne répondent pas aux enquêtes qu'on lance, or 20% des gamins répondent, 80% ne répondent pas. Alors IVA leur demande, c'est un gros gros échantillon, avec une enveloppe timbrée, ils ont plus qu'à la remettre à la poste, bah non... Donc on manque un peu d'informations précises.

RMA : Pourriez-vous en faire une estimation, est-ce que vous avez une idée ?

PR3 : Ah bah moi je me refuse à faire toute estimation fondée sur de la pifométrie. Alors néanmoins, on a quelques informations c'est-à-dire que, indirecte qui nous permette de savoir. Alors par exemple, les couvreurs, on a des couvreurs qui reviennent nous voir et qui nous disent, on a un boulot, CDI, on a mis 15 jours à le trouver, 1800 euros par mois, net, bon, j'en déduis qu'un élève ayant un CAP de couvreur, s'étant présenté correctement en disant bonjour à la dame, a pu obtenir en 15 jours de temps un CDI tout de suite. En plomberie chauffage, c'est pareil, et cætera. Maintenant pour les autres formations, je peux pas le certifier du tout. Je peux même craindre que ce soit pas exactement pareil.

RMA : D'accord, d'accord. Et donc, face à ces différentes missions, identifiez-vous des difficultés ?

PR3 : Ben on l'a déjà dit tout à l'heure. Tous les jours, tous les jours, il y a des difficultés.

RMA : Vous me décriviez plutôt vos tâches et vos objectifs que les difficultés rencontrées.

PR3 : Comment ça ? Alors je n'ai pas compris la question.

RMA : Qu'est-ce qui vous gêne dans la réalisation de vos objectifs ?

PR3 : Ce qui pose problème, c'est que c'est un processus complexe. 1/ Le faire fonctionner, déjà c'est difficile si toutes les conditions de déroulement étaient satisfaisantes, ce serait déjà compliqué, parce que c'est pas évident d'arriver à un résultat où tous les gamins qui entrent dans le système sortent avec, un, des compétences, deux un diplôme, trois, un boulot. Pour pas parler du quatrième qui est plutôt philosophico...

RMA : Et les difficultés viennent d'où ?

PR3 : Bah, (hésitations) au fait que ce qui rentre n'a pas un même niveau de qualité, le process lui-même n'a pas 100% de qualité en terme de qualité de fonctionnement, il y a des bugs, il y a des difficultés de fonctionnement, il y a des trucs, y a des machins, les consignes sont pas à 100% fiables, les procédures sont pas à 100% fiables, en gros...

RMA : Pourriez-vous me donner un exemple ?

PR3 : Bah oui, par exemple, ce qui rentre. Y a plusieurs choses qui rentrent. Y a les élèves mais y a aussi les moyens, le matériel. Bon les élèves, c'est évident que les élèves qui rentrent dans le système n'ont pas forcément les prérequis qui rendraient les choses faciles, voilà. Donc on a des élèves qui...certains d'entre eux ont quand même de grosses difficultés, donc on doit non seulement les amener au niveau de sortie, comme s'ils avaient pas ces handicaps là au départ, mais ils les ont, donc il faut faire avec. Ce qui rentre aussi, c'est, disons, l'énergie, disons les sous, on n'a pas forcément la totalité des moyens qu'on pourrait espérer avoir pour atteindre ces objectifs là dans ces conditions là...

RMA : En termes de moyens horaires ?

PR3 : En termes de moyens horaires, en termes de moyens financiers. Les procédures de fabrication entre guillemets sont pas optimum, c'est-à-dire qu'il y a encore des progrès à faire sur la pédagogie, sur l'enseignement, sur la manière de s'y prendre avec des gamins comme ceux-ci, voilà. Donc, à tous les points, tout ce qui agit sur la réussite du processus, tout ce qui interfère dessus, n'est pas 100% parfait.

RMA : Et est-ce que vous pouvez agir là-dessus ?

PR3 : Ah bah j'espère que oui, quand même, parce que y'a des trucs sur lesquels je peux agir.

RMA : Par exemple, sur la qualité de ce qui entre, c'est très difficile. Agir sur les procédures ou sur le budget qui arrive, c'est extrêmement difficile.

PR3 : Bah oui, c'est difficile.

RMA : Mais c'est possible...

PR3 : Bah oui, on peut jouer sur ce qui rentre. Bon d'abord en se bagarrant pour obtenir ce qu'on pense avoir besoin, ce dont on pense qu'on a besoin. Si on estime qu'il nous manque quelques heures d'enseignement, bah, on plaider, demander, argumenter pour les obtenir.

RMA : Et les élèves ?

PR3 : Bah les élèves, on peut jouer sur ce qui rentre, pas individuellement mais collectivement, en travaillant mieux sur l'orientation en amont. C'est-à-dire en prenant son bâton de pèlerin et en allant travailler dans les collèges, pour essayer de donner au LP une autre image que celle qu'il peut avoir, dévalorisée, pour que des gamins soit heureux d'arriver là. Un gamin qui est heureux d'arriver là, on a déjà fait la moitié du travail de réussite. Un gamin qui arrive en étant humilié du travail, il a un handicap qu'on devra remonter, un gamin qui arrive ici en disant c'est ce que j'avais envie de faire, c'est ce que j'avais demandé, je suis content d'être là...

RMA : En plus, ici, c'est un beau lycée.

PR3 : Mmh. Ca joue, ça joue, évidemment, ça joue. Euh, peut-être même plus qu'on veut bien le croire, enfin j'ai pas de donnée chiffrée la dessus mais évidemment ça joue. C'est une

image de respect qu'on envoie au jeune, on se moque pas de nous quoi en fait, donc oui on peut jouer sur les gamins qui rentrent... Mais pas beaucoup.

RMA : Les Lycées Professionnels sont des institutions qui s'inscrivent dans un ensemble d'institution (intrication et bien commun). Est-ce que cette dimension institutionnelle détermine votre action et si oui comment ?

PR3 : Quelle dimension institutionnelle ? Je cible pas le nœud de la question.

RMA : Vous n'avez pas la même relation avec l'inspection d'académie que celles qu'une entreprise, Castorama, par exemple, entretiendra avec ses fournisseurs.

PR3 : Bah pas du tout, il y a le marché, là, le machin. Est-ce que vous me posez la question : « Est-ce que le fait de pas pouvoir recruter vos profs est une difficulté ? ».

RMA : Non, pas du tout.

PR3 : Non mais j'en sais rien. La question que j'entends, c'est : « Est-ce que le fait que le lycée soit une institution vous facilite ou ... »

RMA : (nous débrouillons le malentendu, il se place dans la position d'un élève qui n'a pas compris la question d'un prof. Je maintiens la question et la formule à plusieurs reprises dans les mêmes termes en respectant scrupuleusement ma formulation : une institution se caractérise par le fait qu'elle est inscrite dans un réseau d'institution et que ce cet ensemble vise un bien commun. Quelle conséquence sur l'action au sein du lycée. La réponse finit par venir).

PR3 : Exemple. Je dépends du rectorat. Je suis un lycée, EPLE, on dépend des autorités de tutelle, le rectorat, la région. C'est ça la question, est-ce que le fait d'être en rapport d'autorité, avec les autorités de tutelle, facilite ou facilite pas la réussite des objectifs que nous nous assignons.

RMA : Oui.

PR3 : Ni l'un, ni l'autre. C'est-à-dire, et l'un et l'autre. Euh, il est certain qu'un établissement privé hors contrat. (Le téléphone sonne, il répond). C'est sûr qu'un centre de formation qui n'a de compte à rendre à personne, exemple, et encore que même les institutions privées, mais un centre de formation qui n'a de compte à rendre de compte à personne, sauf à ses clients, a beaucoup plus les coudées franches et le droit, a beaucoup de facilitations, beaucoup moins de contraintes sur certains points, par exemple, il peut recruter ses profs, peut choisir les élèves qu'il prend en formation ou qu'il ne prend pas, peut fixer elle-même le contenu de formation en relation avec ses clients, les clients payent pour avoir telle formation mais ça peut négocier. Nous, on n'est pas ça, nous, c'est service public, donc les programmes, on les a, les contenus des diplômes, ils sont définis, les moyens de fonctionnement sont définis, les profs, un chef d'établissement choisit pas ses profs, un chef d'établissement choisit pas ses élèves, on est payé par l'état pour faire fonctionner le système tel qu'il est défini. Donc il y a bien des aspects sur lesquels ça serait peut-être plus facile si nous n'étions pas service public. Avec des dépendances fonctionnelles. Mais il y a tout un tas d'autres aspects où ça serait beaucoup plus difficile. Bah, c'est-à-dire que clairement, mon objectif est que 100% des élèves sortent du système avec leur diplôme et trouvent un boulot mais si tel n'est pas le cas, je ne suis pas renvoyé, les profs ne sont pas renvoyés, euh, est-ce que c'est un bien, est-ce que c'est un mal,

ça, c'est un autre truc, mais j'ai pas cette pression, moi je pose des questions un petit peu cynique, est-ce que c'est un bien, est-ce que c'est un mal, ça c'est une autre question. Mais je n'ai pas cette pression qui, la pression comme dans une entreprise, enfin bref, qui peut déposer son bilan à propos d'une imperfection de fonctionnement. Et bon, puis après y a la pérennité, ce qui peut faciliter les choses, c'est que le service public a pas que des objectifs de rentabilité, donc ça c'est plutôt facilitateur.

RMA : En ce sens que c'est gratifiant ou en ce sens que le public...

PR3 : Non, non, en ce sens qu'on travaille peut-être dans des conditions plus sereines que la pression à court terme, immédiate, cynique du marché. Donc, ça, c'est facilitateur. Donc, je sais pas si c'est cet axe de questionnement que vous aviez ?

RMA : Moi, je pose la question de l'institution et je prends ce qui vient. Avez-vous l'impression que l'ensemble des institutions poursuivent le même bien commun ?

PR3 : C'est, euh, enfin, j'ai, j'ai, j'ai pas à me prononcer là-dessus. J'ai pas à me prononcer là-dessus parce que d'abord, parce que c'est d'abord un point de vue purement personnel, dans le cadre du boulot, j'ai pas à me poser cette question là. Je me pose la question de « service public d'éducation » je dois faire en sorte que dans mon lycée, les gamins qui rentrent sortent avec les compétences, le diplôme et puissent trouver un travail. Donc que l'institution aille dans ce sens là, je l'espère, j'ai même pas à dire, je le crois ou je le crois pas.

RMA : Ok. Excellent.

PR3 : Excellent... (soupirant) ou pas.

RMA : Si, ça m'arrange, je n'avais jamais encore eu cette réponse là. Je la trouve intéressante.

PR3 : Pourquoi ?

RMA : Parce que j'ai toujours eu des réactions beaucoup plus tranchées.

PR3 : Tranchées... C'est pas que je m'abrite, bien que je sois obligé de m'abriter derrière un devoir de réserve. Tranchées... Quel que soit son positionnement politique, quel que soit son positionnement politique, tous les chefs d'établissement ont forcément les mêmes objectifs que les miens et n'ont pas à mon avis à se poser la question de savoir si l'institution va ou pas dans ce sens là, sauf à leur niveau, non pas de proviseur, leur niveau de citoyen.

RMA : Très bien. C'est clair. Est-ce que vous percevez à l'échelle de l'établissement ou entre les différentes institutions l'existence de malentendus ou de mésententes ?

PR3 : Au niveau de l'établissement ?

RMA : Oui, par exemple.

PR3 : Mésentente, pfff. Evidemment. Y en a forcément, c'est des rapports humains donc y a forcément de la mésentente dans les rapports humains. Ponctuels, longue durée, mais tout le monde ne s'entend pas comme larrons en foire. Donc y a forcément des tensions et des mésententes. Donc il peut y avoir des mésententes individuelles, mais il peut aussi y avoir des mésententes au sens où il y a malentendu...

RMA : Par mésempente, j'entends ce qui se passé quand l'un dit blanc, que l'autre dit blanc aussi mais que personne ne se comprend. En quelque sorte, même en ayant l'impression de viser le même objectif...

PR3 : Alors moi je comprends pas... Oui. Est ce qu'alors on a tous le même discours, on n'a pas les mêmes objectifs ? Non, alors ça, je pense pas.

RMA : Ou plutôt, une mésempente, c'est quelqu'un qui dit "Je veux faire partie de la communauté", l'autre répond "mais tu fais partie de la communauté" mais les deux restent en conflit parce qu'ils n'entendent pas la même chose par « faire partie de la communauté ».

PR3 : Alors là, c'est évident. C'est évident que, euh, je peux pas contrôler le véritable contenu implicite qu'il y a derrière des déclarations explicites. Si quelqu'un dit, si un prof dit « Je suis pour la réussite de tous les élèves » euh, qu'est ce qu'il a dans le crâne, vraiment, ce qu'il pense de la réussite de ses élèves, c'est en le connaissant, en voyant ses pratiques, on peut commencer à le cerner mais c'est pas parce que la formulation explicite est identique que le contenu implicite est identique, et il est même probable qu'il ne soit pas toujours identique et même parfois très différent. Euh, oui, je ne croirai pas quelqu'un qui me dirait que ce n'est pas comme ça.

RMA : Par malentendu, par ailleurs, j'entendais ce que vous disiez juste avant, lorsque par exemple, un prof en maternelle ou en primaire pose une question et qu'un gamin au lieu de se dire "Tiens, je vais essayer de répondre" comprend "Ah tiens, il veut que je réponde si je sais et si je ne sais pas, je ne réponds pas". Le prof pose une question pour que chacun pense, et une partie de la classe n'a pas compris ça et c'est ce que l'on va appeler un malentendu. Est-ce que de telles choses existent ?

PR3 : Oui bien sûr. Même sans image précise, ce sont des choses qui arrivent obligatoirement.

RMA : D'accord, mais vous n'êtes amené à les fréquenter ou à agir dessus ?

PR3 : En même temps si quotidiennement, enfin, je veux dire, un gamin pique une crise de colère en classe. Bon. Évidemment, contre un prof. Le gamin forcément arrive ici à un moment ou à un autre, bon, qu'est-ce qui s'est passé, bon, le gamin, si on lui donne le temps, le gamin prend le temps, veut bien dire ce qui à son avis s'est passé, on a systématiquement, systématiquement, systématiquement, systématiquement des éléments de malentendu. Du genre, je sais pas moi, le prof lui a rendu une copie où y avait, avec une sale note, le gamin était persuadé d'avoir bien travaillé mais il était à côté de la plaque, il a une sale note, donc euh le prof lui a rendu une copie avec une sale note, le gamin se dit « il a pas récompensé mon travail ». Donc ça veut dire qu'il y a malentendu : pour l'élève, la note, c'est sa valeur personnelle, c'est la valeur de son engagement, alors localement, cette note là n'était que la valeur de la copie. Malentendu classique et quotidien. Bon, y a tout un tas d'autre malentendu. « J'ai dit ça, mais c'est pas ce que je voulais dire » que ce soit un discours de prof ou un discours d'élève. J'ai dit ça mais c'est pas ce que je voulais dire, donc malentendu, OK, mais y a aussi mauvaise formulation, au départ. Bon, donc des malentendus, y en a tout le temps.

RMA : Et dans les rapports pédagogiques que vous pouvez entretenir avec les professeurs, est-ce que ça existe ?

PR3 : Dans les rapports pédagogiques que moi j'entretiens avec les professeurs ? C'est-à-dire que moi je

RMA : Je précise dans les rapports que vous avez avec les professeurs au sujet des enseignements et des approches pédagogiques.

PR3 : Bah, je sais pas, localement... Entre ce que je dis et ce qu'ils entendent ?

RMA : Tout simplement dans les manières différentes d'interpréter les objectifs que vous pouvez avoir en commun.

PR3 : Obligatoirement. Je peux pas poser l'hypothèse qu'il existe pas. Je peux pas poser l'hypothèse que tous les profs adhèrent, non pas aux objectifs, encore que, il faut être réaliste, ya peut-être des profs qui n'adhèrent pas totalement...

RMA : Est-ce que vous l'avez constaté ?

PR3 : Ben j'vous dis, en lycée professionnel et ici plus particulièrement, non. En LP, on peut quasiment faire le pari que tout le monde souhaite que tous les élèves réussissent.

RMA : Pourquoi ? Qu'est-ce que ça a de spécifique ?

PR3 : Ben on est moins dans l'élitisme et dans la sélection.

RMA : D'accord.

PR3 : Alors que dans un lycée général, euh, qui prépare des élèves aux classes prépas, il est pas du tout aberrant d'imaginer qu'il y a des professeurs qui posent comme principe que tout le monde ne doit pas réussir.

RMA : J'ai vécu ça.

PR3 : Moi je considère depuis que je suis prof qu'il y a une différence fondamentale entre un concours et un examen. Un concours sélectionne les dix premiers sur cent parce qu'il y a 10 place pour cent candidats, moi, je n'y vois rien de choquant. Donc, c'est un tri, on prend les dix meilleurs, mais un examen à mes yeux, euh, ne doit jamais être un tri. Si le système, la boîte, fonctionne, tous ceux qui rentrent devraient sortir avec la qualification.

RMA : 100% ?

PR3 : Si on n'a pas 100%, c'est de la non qualité, il y a x % de défaut. Et c'est pas normal, c'est pas normal au sens statistique du terme. Un bon, un système qui fonctionne devrait, s'il ne sort pas 100%, c'est qu'il y a quelque chose qui fonctionne mal. Donc je m'oppose de manière viscérale et très claire à tout discours pédagogique ou autre, institutionnel, qui dirait : « Il est normal qu'il y ait 30% d'élèves qui échoue au BAC. Il est normal que la moyenne des élèves soit à 10. Il est normal que... » non, c'est pas normal du tout. C'est pas normal du tout. Un système qui fonctionne devrait fabriquer 100% de réussite. Parce que c'est un examen et que si le système fonctionne, les élèves qui rentrent ont les prérequis parce que le système antérieur a fonctionné correctement, les moyens sont suffisant, la pédagogie est adaptée, les profs font leur boulot correctement, les familles font leur boulot correctement, si le système global, la société fait sont boulot correctement, le système devrait sortir 100% de

réussite. Il ne le sort pas donc il doit y avoir des dysfonctionnements à droite à gauche. Et les nôtres, évidemment. Mais ce sont des dysfonctionnements, ce n'est pas une loi de la nature, ça c, ce n'est pas une loi de la nature, ça c'est évident, encore que certains le pensent, et deux, ça n'est pas même normal, c'est-à-dire qu'on doit pas caler un système en disant « moi si le taux de réussite est de tant, je suis content ». Non. Moi, le taux qui me satisfait, c'est 100%. En dessous, je suis pas content.

RMA : Et qui s'exprime, là ?

PR3 : L'ancien prof. Le proviseur.

RMA : Le client ?

PR3 : Non, le responsable du process.

RMA : D'accord.

PR3 : Le responsable de la qualité du process. J'veux dire (il rit un peu). 5% de défaut, c'est pas bon.

RMA : L'agent de contrôle en quelque sorte.

PR3 : Plus que l'agent de contrôle, le responsable qualité.

RMA : Le responsable qualité, très bien. J'aimerais passer à une petite rafale de questions tirées des points successifs de l'ISO 9000. Vous me dites si la question vous paraît pertinente et si c'est le cas, vous me donnez une définition ou une réponse du tac au tac.

PR3 : Je peux répondre d'une manière globale ?

RMA : Oui, bien sûr.

PR3 : Je suis absolument partisan de prendre un cadre de certification ISO 9001 et de l'appliquer aux processus de formation.

RMA : J'avais laissé de côté cette question, il me semblait l'avoir compris.

PR3 : Donc ça veut dire que tout le reste va aller de soi.

RMA : Alors quel est le produit du processus ?

PR3 : C'est évidemment les élèves.

RMA : Qui est le client de ce processus ?

PR3 : Les élèves. Les familles. La société en général. La société en général.

RMA : Donc les élèves, à certains moments dans le processus doivent être considérés comme des clients.

PR3 : Mmhh. Évidemment. Clients, acteurs, ils sont tout.

RMA : Opérateurs.

PR3 : Ils sont sortis, ils sont clients, ils sont opérateurs, ils sont tout. C'est pour ça que vous allez vous manger la queue.

RMA : Alors qui est le fournisseur de ce processus ?

PR3 : Les fournisseurs... Bah, les entreprises... la société mais on va pas donner cette même réponse tout le temps. Les fournisseurs, c'est d'abord l'état, c'est les entreprises, pour le lycée professionnel, c'est le système scolaire qui s'auto-fournit lui-même, il fournit les élèves, il fournit les profs, il fournit le machin. Tout ce qui rentre, l'état pour les finances, tout ça, et tout ce qui fabrique ce qui rentre, c'est-à-dire ce qui fabrique les élèves, ce qui fabrique les profs. Donc ça, c'est les fournisseurs, les familles, en tant que fabricants des enfants, les entreprises qui nous fournissent tout l'aspect, et le soft et le dur, les machines, le matériel, le mobilier, les trucs, les machins.

RMA : C'est vaste.

PR3 : Donc tout ce qui rentre.

RMA : Qui oriente et contrôle ce processus ?

PR3 : L'institution et au niveau ministériel, académique et local.

RMA : Quel rapport entre résultats obtenus et ressources utilisées ?

PR3 : L'efficacité ? Pourrait forcément être meilleure. Elle doit forcément être meilleure.

RMA : Avez-vous quelques idées pour l'améliorer ?

PR3 : On en revient à la question de tout à l'heure. Tant qu'on n'a pas 100% de réussite. C'est pas bon, c'est que ça fonctionne pas. On va pas se flageller. C'est que ça pourrait s'améliorer.

RMA : Oui. Mais on pourrait tout à fait dire « Cela ne fonctionne pas assez bien parce que les ressources utilisées sont trop faibles ».

PR3 : Non, non. C'est bien qu'il y ait un rendement.

RMA : Donc c'est plutôt la question du rendement ?

PR3 : C'est pas plutôt, c'est aussi. Euh, y'a les moyens, pour l'instant, c'est plutôt les moyens qui pèchent, mais y a forcément aussi des questions de rendement, y a forcément aussi de la perte en ligne.

RMA : Je vois bien comment augmenter les moyens, en revanche, je n'ai aucune idée de la façon dont on peut améliorer le rendement.

PR3 : Mais bien sûr qu'on peut améliorer le rendement, c'est évident. C'est évident ! C'est évident que vous imaginiez parfaitement comment on peut améliorer le rendement. Suffit de vous rappeler ce que vous appeliez, quand vous étiez élèves, un bon prof et un mauvais prof.

Ou un bahut sympa, un bahut pas sympa. Enfin bon bref, c'est évident qu'on peut améliorer le rendement.

RMA : Ca paraît clair.

PR3 : C'est évident.

RMA : En tant que prof, j'avais du mal à imaginer une chose pareille mais...

PR3 : On peut améliorer le rendement en travaillant sur l'orientation des gamins en amont, y'a plein de manières d'améliorer le rendement.

RMA : Quelles sont les parties prenantes pour ce processus... la question est un peu vaste. Quelle est la traçabilité à l'intérieur de ce processus.

PR3 : La traçabilité du fonctionnement interne, ça c'est facile. Les dossiers, les emplois du temps des profs, des machins, c'est des archives. La traçabilité des élèves en sortie est beaucoup plus floue. Là, il a malheureusement, à ma connaissance, pas assez de traçabilité sur le devenir des élèves dès qu'ils quittent... Non pas seulement la formation en général. En gros, on est capable de les tracer seulement s'ils restent dans le public de l'académie de Paris.

RMA : Vous ne pourriez pas faire des accords de branche à ce sujet là ?

PR3 : C'est-à-dire ?

RMA : Je ne sais pas. Demander aux acteurs de la branche Bâtiment de vous informer sur ce que deviennent vos élèves.

PR3 : Alors il s'appelle comment, Monsieur Branche Bâtiment ? Il s'appelle comment... Non, mais on obtient des choses comme ça quand on s'adresse à Mr Tartempion. En lui disant est-ce qu'on peut s'entendre sur ceci, cela, mais la branche bâtiment, non. C'est Monsieur comment, vous comprenez ma question ?

RMA : Je la comprends parfaitement mais je relève le défi. Ca existe nécessairement. Un syndicat des entreprises du bâtiment, une partie du MEDEF.

PR3 : Encore faut-il que l'entreprise qui a embauché un gamin soit affiliée à cette chambre syndicale là.

RMA : Effectivement.

PR3 : Et qu'on lui demande de remplir une enquête, qu'il ait envie et le temps de la remplir et qu'il la renvoie.

RMA : Vous pourriez monter une base de données actualisable en ligne et accessibles aux seuls acteurs de l'éducation, indiquant, voilà, telle personne, de telle lycée, a été embauchée dans telle entreprise. Y-a-t'il un contrat entre les différentes parties intéressées ?

PR3 : Il n'y a pas de contrat, de contrat juridique, s'il y a un contrat, c'est un contrat moral. Y'a pas de contrat. On a évoqué ça tout à l'heure. Y'a pas...

RMA : Y'a pas de contrat d'objectifs ?

PR3 : Si, y'a des contrats d'objectifs, des lycées avec le rectorat, mais entre, à l'intérieur, ça fonctionne pas comme, comment s'appelle-t-il, le sociologue, là qui a fait ça, la logique de l'honneur, D'Iribarne, ça fonctionne plutôt sur ce truc là, à l'opposé du contrat nord américain etc, ça fonctionne pas peut-être suffisamment bien, mais en tous les cas, ça fonctionne pas, je le disais tout à l'heure, euh, pour l'instant, on n'en est pas encore, et encore, je réponds pas à la question de savoir si c'est bien ou si c'est mal, mais on n'en est pas à l'évaluation euh des obligations de résultats. Nous, chefs d'établissement, on a des obligations de résultats puisqu'on a, un, des lettres de mission, deux des contrats d'objectifs, lettre de mission individuelle pour le chef d'établissement, le contrat d'objectif, c'est l'établissement qui s'engage à travailler sur tel objectif, à atteindre tel niveau de performance sur tel critère. Pour l'instant, ça n'est qu'un engagement. Qu'est-ce qui se passe si l'établissement n'atteint pas ses objectifs ? Pas grand-chose de différent que s'il les atteint. Il n'a pas, à ma connaissance, plus de moyens, s'il les atteint, moins de moyens s'il ne les atteint pas.

RMA : On pourrait même penser l'inverse.

PR3 : Non, pas à ce point de là tout de même. C'est-à-dire que...

RMA : On a construit certaines zones d'éducation prioritaire dans des zones où il y avait une énorme difficulté à atteindre les objectifs.

PR3 : Ah oui mais ça dépend quels sont les objectifs. Évidemment qu'on peut pas demander au collège d'à côté d'avoir le même taux de réussite au brevet que le collège Henri IV, c'est évident, mais c'est pas parce qu'il a un taux inférieur qu'il a pas réussi à faire lui un delta, la valeur ajoutée.

RMA : Alors, pour vous, qu'est-ce que c'est qu'un défaut ? Vous l'avez dit tout à l'heure, si on pouvait synthétiser.

PR3 : Un défaut, c'est un produit qui répond pas à la norme initiale. C'est un élève qui rate un examen.

RMA : Au terme du processus...

PR3 : Soit un élève qui rate un examen, soit une compétence qui non acquise ou mal acquise. Enfin du point de vue des élèves. Parce qu'il y a des défauts du point de vue des profs, enfin vécus par les profs. Des défauts vécus par les familles, des défauts vécus en gros par tous les clients.

RMA : Vous anticipez les questions suivantes. La question suivante est : d'après vous, quel est le critère de qualité pour le client ? Or, dans un tel processus, il y a une démultiplication de la voix du client.

PR3 : Oui, un défaut vis-à-vis de l'élève, c'est qu'il a pas gagné ce qu'il aurait pu gagner en deux ans dans le process, enfin deux ans si c'est une étude deux ans, quatre si c'est quatre, ce qu'il devait gagner, il l'a pas gagné donc il y a du manque à gagner. Ca c'est un défaut. Le produit qui sort n'est pas aussi bon que ce qu'il aurait du être. Mais du point des autres clients, c'est d'autres types de défaut. Par exemple, vous avez des chefs d'entreprise qui vont vous dire : « Maintenant, les jeunes qui sortent de chez vous, ils savent plus rien faire ». Les

défauts, on peut les identifier chaque fois qu'il y a non-satisfaction des attentes des « clients », élèves, familles, société, collectivités territoriales qui ont des attentes du système éducatif. Toute attente non satisfaite –attente normale- peut être considérée comme un défaut de fonctionnement du système éducatif. A condition que l'attente que l'attente concerne quelque chose qui concerne le processus éducatif. Je suis pas responsable du niveau d'embauche dans telle branche industrielle.

RMA : Non, c'est sûr. Ce n'est pas un rapport d'offre et de demande.

PR3 : Bah, euh, je suis pas responsable, en tant que chef d'établissement de l'éducation nationale, je suis pas responsable de la manière dont un jeune perçoit la société dans sa globalité. Je ne suis responsable que de la manière dont le jeune perçoit l'éducation nationale et le lycée.

RMA : Alors comment est contrôlée la qualité du produit ?

PR3 : Oh, on a les fameux indicateurs, les IPES, c'est un contrôle, c'est ISO 9003, pas ISO 9001, on contrôle le produit fini. On contrôle pas en cours, enfin si on contrôle en cours de process, mais beaucoup moins. Donc on contrôle, c'est le taux de réussite au examen, c'est un contrôle de sortie. En cours de processus, on peut avoir plus ou moins des cartes de contrôle, on peut les avoir. Je veux dire, le pilotage du chef d'établissement suit l'évolution des différents indicateurs. Alors indicateurs des résultats, indicateurs de fonctionnement, ça c'est les contrôles en cours de formation, c'est les bulletins trimestriels, en gros, c'est la fréquence des contrôles dans les classes, euh, ça c'est sur le contrôle, sur le fonctionnement, bah, ça peut être tout un tas d'indicateurs, le nombre d'absence des élèves, les nombre d'absences des profs, le nombre d'incidents, le nombre de sanctions par moi, ça on peut le contrôler et on le contrôle, et on le suit.

RMA : Vous considérez ces contrôles comme nécessaires, comme superfétatoires, comme trop nombreux, pas assez nombreux ?

PR3 : Nécessaires, c'est évident. Euh, moi, je serais plutôt du genre à penser qu'ils sont jamais assez nombreux. C'est-à-dire que plus le feedback est court, plus le nombre d'échantillonnages est grand, mieux c'est.

RMA : D'accord. Et n'avez-vous pas peur que le personnel soit d'un avis différent du vôtre ?

PR3 : Ca dépend comment contrôle-t-on et comment communique-t-on sur ce que l'on contrôle, et pourquoi le faisons nous. Et c'est parce que je contrôle moi et je suis l'évolution que les acteurs du système le suivent avec la même fréquence d'échantillonnage, un prof fonctionne pas avec la même fréquence d'échantillonnage, en même temps il en a de plus rapprochés, il voit son élève tous les jours.

RMA : Il faudrait qu'il s'extrait de son analyse en tant que facteur d'influence.

PR3 : Il n'y a pas de raison qu'il s'extrait. Pas besoin d'avoir une analyse objective. Faut surtout pas qu'il s'extrait du processus. Il est co-acteur de la réussite de l'élève. S'il se pose comme indépendant de la réussite de l'élève, c'est là qu'on arrive inéluctablement par voie d'enchaînement logique à l'idée qu'il est normal d'avoir 70% de réussite. « Ca ne dépend pas de moi. C'est une loi pédagogique de la nature ». Hors de question qu'il s'extrait, et moi, pareil.

RMA : Qui décide de la validation ?

PR3 : Y a des exigences institutionnelles, bah, c'est les autorités, et puis des exigences locales à plusieurs niveau, c'est de l'auto contrôle. En gros, on n'est pas contrôlé post-opération, on se contrôle, chaque acteur se contrôle.

RMA : Pourriez-vous hiérarchiser les voix du client ?

PR3 : En un, l'élève, c'est clair. Clair de chez clair. En deux, la société dans son ensemble. Eduquer et instruire, y'a éduquer et instruire. Donc ça veut dire qu'y a deux aspects absolument aussi important l'un que l'autre, éduquer, former un citoyen et instruire –dans l'enseignement professionnel, ça veut dire apporter des compétences validées par un diplôme professionnel qui permet de trouver un travail, et permettant de poursuivre des études-. Donc la hiérarchie, le premier, c'est l'élève, de toute façon. Et après dans la société, et bien il y a aussi bien la société au sens tissu industriel qui a besoin de jeunes diplômés professionnellement que la société générale au sens de l'intégration civique du jeune dans la société. C'est-à-dire en clair, j'accorde autant d'importance à former un couvreur qui sache couvrir un toit qu'un jeune qui préfère gagner sa vie en étant couvreur plutôt qu'en dealant du shit. J'accorde autant d'importance à l'un qu'à l'autre. Donc hiérarchiser le client, c'est donc d'abord l'élève, et ensuite la société. Il y a des clients que je mettrai en queue de position. Les autres. Les familles sont moins importantes, à mes yeux.

RMA : Comment se manifeste-t-elle ?

PR3 : Pas beaucoup. Dans l'enseignement professionnel, pas beaucoup. Beaucoup beaucoup beaucoup moins que dans l'enseignement général. C'est-à-dire que par exemple ici, on se bat pour faire entrer les enfants à l'école, quand dans d'autres bahuts les proviseurs doivent user de tout un tas de stratagèmes pour limiter l'intrusion des familles dans la vie de l'établissement, ou le droit de regard. Je veux dire, c'est vrai que quand t'as un parent d'élève qui, dans certains collèges, recorraige derrière le prof et dit « bah là, c'est pas vrai, il a enlevé un demi point alors qu'il fallait pas »...

RMA : L'une et l'autre position me paraissent excessive. Dans un cas, on semble se débarrasser des enfants à l'école...

PR3 : Malheureusement, malheureusement, on rencontre, enfin c'est pas la notion de se débarrasser, encore que c'est pas impossible de la rencontrer, à la marge, en tous les cas, confier les yeux fermer, c'est tout à fait courant...

RMA : Cette multiplication de la voix du client paraît être une source de confusion.

PR3 : Enfin client, moi j'ai rien contre le terme mais enfin quand même, quand un client commande à une entreprise de mobilier « je veux une table qui soit ronde, verte jaune, machin, comme ça, il paye pour avoir cette table là, on lui fait cette table là. Au lycée, quand je dis client, je devrais plutôt dire utilisateur, mais utilisateur d'un service, non mais...

RMA : Dans l'ISO 9000, la notion de client englobe utilisateur, usage, c'est une personne qui reçoit un produit.

PR3 : Mais le cadre ISO 9000 mérite peut-être quelques ajustements. Un client par exemple, qui voudrait imposer euh, son produit final. « Ce que tu souhaites, c'est gentil mais je m'en moque ». C'est pas ça. Y a une institution, y a des programmes, y a des diplômes, y a des compétences, y a un mode de fonctionnement, donc qu'un prof, qu'un parent, mais on est hors sujet puisqu'on n'est plus dans le professionnel, un parent qui viendrait dire dans une terminale S d'un lycée réputé « Mais c'est pas comme ça qu'il faut faire, moi je veux pas que vous leur appreniez ça, je veux que vous leur appreniez ceci parce que ça, je sais que ça sert plus à rien etc, je dirai écoutez, vous êtes gentil (il siffle), vous me laissez travailler ». Euh, donc, y a des clients, y a pas de raisons qu'ils aient leur mots à dire s'ils ne sont pas compétents sur les spécifications de sortie. Par exemple, moi, je me mets à la place d'un parent, un parent, qu'est-ce qu'il souhaite, c'est que son gamin soit éduqué, pour ce qui nous revient de la fonction d'éducation, très bien, on a notre boulot à faire là dessus, et sur l'instruction, il doit obtenir son diplôme professionnel. Ce qu'il y a dans le diplôme professionnel, c'est peut être pas aux parents de le définir. C'est peut-être aux commissions paritaires consultatives, enfin quand je dis peut-être, c'est eux. C'est pas les parents.

RMA : Mais ce n'est pas non plus le rôle des entreprises.

PR3 : Non pas des entreprises, des représentants des entreprises. Maintenant, on peut aussi avoir de la flexibilité, c'est-à-dire que...

RMA : Mr X me racontait des histoires étonnantes sur la formation de carrossier changeant selon que ce soit tel ou tel syndicat, réparateur ou producteur. Former à un poste dans une entreprise déterminée, c'est placer l'élève dans une situation de vulnérabilité.

PR3 : C'est pour ça que je rajoutai tout à l'heure dans les spécifications de sortie « des compétences et diplôme professionnel répondant aux attentes du milieu professionnel et des prérequis permettant, si on en est capable et si on le souhaite de faire des études supérieures, c'est-à-dire d'avoir quand même cette formation toujours la plus généraliste possible aussi qui n'exclut pas une formation, c'est-à-dire qui permette à un jeune soit de poursuivre des études, soit de faire des études dans une branche un peu voisine. Ça ne doit pas être une formation dédiée à un process particulier du genre, je sais pas moi, spécialiste des chaudières de telle marque. C'est pour ça que nous, dans nos trucs, on a toutes les technologies de chaudière, avec plusieurs fournisseurs, c'est-à-dire que les gamins qui sont en maintenance des équipements thermiques individuels apprennent à faire la maintenance sur toutes les machines. On aurait très bien pu équiper nos cellules de 10 chaudières du même fournisseur.

RMA : Remerciements et fin de l'entretien

Elle m'accueille très courtoisement, avec un quart d'heure d'avance. Les élèves défilent, elle les attrape, les appelle par leur prénom et les envoie en cours avec ou sans billet de retard.

RMA : Quel est votre métier et depuis combien de temps l'exercez-vous ?

CPE : Euhmm, c'est la quatrième année dans ce lycée et c'est la dixième année en tant que CPE, en tant que CPE. Donc j'ai travaillé pendant six ans dans un collège à Saint Denis et puis ces quatre ans dans un lycée professionnel. Donc, comment je vois mon métier, mon métier, je le définis comme personnel d'un établissement scolaire qui s'occupe de euh la vie collective et individuelle des élèves en dehors du temps de classe, mais ce qui peut arriver dans le temps de classe peut me euh euh, quand je dis en dehors du temps classe, c'est-à-dire que, même s'il y a des problèmes dans la classe, ça ressurgit à l'extérieur et c'est en ce sens là où on intervient, par exemple, une exclusion de cours. Donc, quand je parle de la, s'occuper des élèves individuellement et collectivement, et c'est aussi participer, s'occuper des absences, de la discipline avec les surveillants et l'équipe vie scolaire, donc gérer une équipe de surveillants, organiser ça.

RMA : Il y a sur votre bureau ce gros classeur rouge avec marqué « Surveillants »...

CPE : Exactement. C'est aussi une grosse partie en fait du travail, qu'est intéressante, la mise en place d'un service, et pis c'est de bons relais dans l'établissement, et puis s'est s'occuper des élèves qui posent problème, qui posent problème, (elle hésite) qui posent problème de discipline, (...) qui ont des problèmes dans leur scolarité (elle se reprend nettement) pour bien suivre leur scolarité donc on les aiguille vers des professionnels plus spécialisés comme l'infirmier, l'assistant social, c'est une façon d'être un petit peu un orientateur, quoi, vers éventuellement d'autres professionnels plus compétents, si besoin est, et puis euh donc, euh, cette relation plus individuelle avec les élèves, forcément du coup on a un contact avec les parents.

RMA : On l'impression que vous connaissez chaque élève par son prénom.

CPE : On connaît beaucoup d'élèves, ouais, oui, et puis quand on reste longtemps dans un établissement scolaire, parce y a beaucoup de fratrie, et puis c'est important de personnaliser comme ça les élèves perçoivent qu'on est installé, ça facilite aussi la relation d'autorité, avec eux, la relation d'autorité quand on est avec eux, euh, mmmm, alors ici non, y a pas la question des fratries, mais c'est vrai qu'en collège, quand on reste longtemps, qu'on connaît le petit frère et la petite sœur, enfin surtout le grand frère et la grande sœur, ça facilite, si la la légitimité de sa position quoi, euh, et puis l'animation collective, aussi parce que ça fait, en tous cas, pour moi ça fait partie d'un chantier important d'un établissement scolaire, c'est de participer à l'animation collective des élèves, faire en sorte que les élèves aient aussi envie d'avoir une vie collective dans leur établissement, et qu'y participent à des actions, des projets.

RMA : (montrant une affiche sur un concours contre les discriminations, les élèves de Guimard ont remporté deux prix) J'ai vu ça sur le site internet.

CPE : Donc ça c'est un projet de l'année dernière, fait avec les élèves du conseil de la vie lycéenne, deux affiches qui ont remporté un prix et un film qui a reporté un prix. Et cette année on travail sur un autre projet. Ouais, c'était discrimination, cette année, c'est la solidarité.

RMA : Il pourrait apprendre à monter un RESF (autre affiche).

CPE : Ils ont organisé, ils ont organisé une sorte de comité de vigilance qui soit réactif au cas ou un de leur camarade sans papier soit arrêté, le CVL cette année a organisé ça. On parlait des Roms tout à l'heure. L'an dernier, ils ont eu une conférence sur les Roms et cette année, ils vont aussi poursuivre ce travail, avec euh (ça grince) La rencontre avec la question des Roms. Quand je dis la rencontre avec la question des Roms, c'est-à-dire que c'est pas un sujet qui d'emblée, eux, qui voudraient parler de ça.

RMA : Y'en a très peu dans leur environnement immédiat.

CPE : Mais si, dans le métro. Mais justement, du coup, ils ont des préjugés et des idées reçues, du coup, y ont pas forcément d'empathie quoi, en on a eu l'année dernière une conférence au conseil de l'Europe, suite à ce projet et à un voyage à Strasbourg, et du coup, du coup y z'ont été un peu sensibilisés, et s'est du coup, c'est l'occasion de poursuivre. En résumé, mon métier, en résumé...

RMA : C'est vaste, c'est bien.

CPE : Faudra rentrer plus dans les détails.

RMA : Non, non, c'est comme vous voulez. On va fonctionner de manière circulaire, parce que la seconde question, c'est « Pour vous, quelle est la mission des lycées professionnels et quelles difficultés rencontrez vous vis-à-vis de cette mission, vous, dans votre fonction de cpe ? ».

CPE : Alors moi, je vois les missions des lycées professionnels, je dis les missions parce que je pense qu'y en a plusieurs. Y a à la fois accueillir des élèves qui ont été, pas déçus, je sais plus le terme, euh bah, pas brisés non plus avec l'école, mais abîmés par l'école au collège, en échec scolaire certains, d'autre qui se sont trouvés à pas aimer l'école et donc, c'est accueillir ces élèves là, pour les renouer un nœud avec des habitudes un peu scolaires et avec l'idée que l'école peut être un temps d'épanouissement, donc d'apprentissage, et c'est pour ça que je dis que c'est important qu'on anime un peu une vie collective, encore plus en lycée pro parce que c'est un temps où on est en apprentissage d'autres choses que de choses typiquement scolaire. Donc c'est renouer avec ça, notamment dans le cadre du cours, ouais (il y a une enseignante qui fait irruption, parle d'une inspection qui a lieu, un peu par surprise, l'interviewée se montre compréhensive et disponible, il faut libérer des élèves parce qu'un prof est fatigué, puis une nouvelle visite, un élève en retard dont il faut vérifier les mots d'excuses, il est en retard pour son contrôle). Et puis, l'autre mission, c'est de former des élèves capables d'exercer un métier, quoi, euh, de sortir en sortant d'une formation professionnelle et d'être capable de trouver un emploi.

RMA : C'est intéressant, dans les entretiens précédents, à chaque fois cette question a donné lieu à une double réponse (deux missions) pour la première fois j'entends une réponse dans laquelle les deux réponses ne s'opposent pas entre elles.

CPE : Toute façon, les deux pour moi sont en termes d'intégration dans la société, que ce soit une intégration professionnelle ou une intégration sociale et individuelle.

RMA : Et alors quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez dans ce travail là.

CPE : Euhhh... Et bah sur la vision de l'école et sur certains élèves, pas tous, hein pas du tout, y en a qui ont choisi leur formation. Sur certains élèves qui ont été orientés par défaut, qui ont pas choisi leur formation et qui ont déjà, au collège, eu des difficultés à l'école, et avec l'école, que ce soit avec les enseignants ou avec les personnels, qu'ont déjà un a priori sur l'école,

donc bon, (soupir), qu'arrivent déjà avec un passé donc du coup ici, c'est un petit peu leur faire tourner la page de quelque chose. Même s'il y a toujours des constantes, y a des règles, y a des cours qui sont les mêmes qu'au collège. Mais ils ont quand même plus de liberté ici, on leur demande plus d'autonomie, pas au Lycée ici, ils ont plus de liberté par rapport au collège, des entrées, des sorties.

RMA : Parce que visuellement, c'est très familier comme univers.

CPE : Ouais peut-être...

RMA : A part que c'est très propre.

CPE : Vous voulez dire que c'est convivial, ou que c'est familier ?

RMA : Je veux dire que dans le bureau de mon CPE, c'était la même chose, mais ça ne me dit pas quelles sont les difficultés que vous rencontrez...

CPE : Bah si là, avec les élèves qui arrivent, qui sont un peu mécontents d'être là, qui sont pas contents, donc a ces élèves qui le montrent d'une façon, de différente façon... Par l'indiscipline et par l'absentéisme, tout ces élèves qu'y ont pas choisi d'être là et qui décrochent, dont y faut s'occuper, parce que, qu'il faut réorienter, qu'il faut essayer de raccrocher, c'est compliqué ça, après, c'est très compliqué en LP, déjà d'avoir à persuader les élèves quand ils sont dans une formation qui leur plait pas et qu'effectivement, ils sont, même si y a des débouchés, il faut leur dire « mais si, c'est une formation importante, une formation intéressante, une formation où il y a aura du travail. Un élève qui aime pas, bah c'est compliqué de lui dire, il faut aimer. Donc il faut lui dire « il faut une qualification et puis si t'aimes pas, il faut quand même que t'ais une qualification et pis après tu pourras changer ». Ca veut dire que pendant au moins deux ans il supporte une formation qu'il a pas choisi et qu'il aime pas. Ca c'est compliqué tout de même pour un jeune. Donc, ça, c'est une des difficultés. C'est que même si on sait que pour le jeune c'est compliqué, il faut lui dire « mais si il faut que tu y arrives ». Après, alors, ici y a beaucoup de garçons donc c'est aussi, c'est une particularité du lycée, donc c'est aussi, oh des difficultés, non, y a pas de mixité donc, c'est vrai qu'on se dit aussi que c'est des élèves qui, avant de rentrer sur le marché du travail, qui vont pas avoir de rencontre avec la gente féminine. Or, ça fait partie de la formation individuelle des élèves que de rencontrer euh bah avoir des échanges et des rencontres avec le sexe opposé pour pouvoir se former...

RMA : Y a quand même quelques filles.

CPE : Quelques filles mais pas beaucoup... Et elles sont dans des formations euh spécifiques où y a notamment que des filles...

RMA : C'est vrai qu'en couvreur, carreleur...

CPE : Tout ça, y a pas de filles

RMA : Dans les métiers des arts, c'est ça ?

CPE : Brevet des métiers des arts, là y a que des filles, et y a que deux garçons.

RMA : Vous avez été en cours de sociologie à l'université, c'est pas loin d'être la même chose.

CPE : Oui, y a beaucoup de filles, mais sauf qu'y sont à la fac, et normalement ils sont allés en lycée général, et donc ils ont cette mixité, et ici ils l'ont pas.

RMA : Effectivement, y a une écologie de leurs relations relativement stable.

CPE : Oui parce qu'ils sont en recherche, en demande pis ici, ils savent pas faire, avec les filles, ils sauront pas plus faire forcément, ils vont apprendre à faire dans la rue, en boîte de nuit, donc c'est important aussi, enfin ont va pas apporter des filles ici, m'enfin c'est important qu'on parle de la mixité.

RMA : Je ne m'attendais pas à des réponses pareilles...

CPE : Après moi je dis en vrac un petit peu... Des choses qui me viennent sur les questions qu'ils me posent dans mon travail.

RMA : Pour revenir sur la première partie de votre travail. Vous n'avez aucun impact sur la sélection des élèves ? Vous ne pouvez pas choisir vos élèves ?

CPE : Non. Non. Non. (Pause). Je réfléchis parce que... Si par exemple au mois d'octobre, il reste des places sur l'établissement, des élèves peuvent se présenter au chef d'établissement qui va regarder si effectivement le bulletin est plutôt, bon, pose pas de problème, on lui ouvrira plus facilement la porte en disant bon, on peut l'affecter. Mais c'est toujours le rectorat qui affecte.

RMA : D'accord.

CPE : Donc ça veut dire que si par exemple, au mois d'octobre, un élève est affecté par l'établissement et qu'il a des bulletins catastrophiques, ben on on l'prend, on le choisit pas.

RMA : D'accord, c'est une logique d'affectation.

CPE : Et même si un élève a été accepté en ayant vu le chef d'établissement, il faut qu'il soit affecté, il faut qu'après, ce soit officialisé par le rectorat mais euh, on choisit pas, c'est-à-dire que, non, on choisit pas, je réfléchis pour voir...

RMA : Je ne sais même pas si ce serait souhaitable.

CPE : En fait si, en BMA, c'est sur dossier.

RMA : D'accord. Les filles sont sélectionnées et les homes sont affectés.

CPE : Mais y a quand même des garçons sélectionnés en BMA.

RMA : Je vais prévenir mes copines féministes, c'est intolérable. (Pause) Enfin, c'est intéressant cette distinction entre deux populations qui sont hétérogènes.

CPE : En termes de quoi, en termes sociaux ?

RMA : Ouais. En termes de mœurs, de valeurs, de comportements...

CPE : Ouais, en BMA, ouais, c'est un public qui a des fois eu le bac, qu'y a fait une formation en art, donc elles sont quelques fois un petit peu plus âgées que ceux qui arrivent au lycée, et elles ont effectivement une habitude scolaire qui est plus, voilà, c'est ça qu'est, sont plus habituées scolairement à suivre des, enfin, j'ai pas les mots...

RMA : Les règles, les mots, les réquisits

CPE : En sont plus dans leur milieu, elles acceptent les contraintes.

RMA : De votre point de vue, c'est la première chose qu'on remarque... C'est leur rapport à la contrainte, le fait d'être à l'heure, la civilité.

CPE : Oui, de s'adapter à la contrainte scolaire.

RMA : Un lycée professionnel, c'est une institution, et en sociologie, une institution a deux caractéristiques, chaîne d'institution et bien commun. Est-ce que cette dimension intervient dans votre travail. Intrication dans une chaîne d'institutions et puis dans un deuxième temps.

CPE : Bah moi oui, je le perçois complètement dans la chaîne des institutions parce qu'on est la suite du collège et qu'on va donner ensuite, qui va y avoir des poursuites d'études, donc on est un maillon d'une chaîne, parce qu'on travaille en réseau avec des associations et avec d'autres institutions.

Branchement de mon walkman sur le port USB du CPE.

Donc on est un maillon dans une chaîne, on travaille en réseau, donc ça oui, complètement parce qu'on fait partie d'un ensemble, comment est-ce que je peux le percevoir ça, après euh, c'était quoi, est-ce qu'il y a un bien commun dans cette chaîne, ouais, c'est un service public, moi je crois beaucoup au service public, au fait que on est, on forme des, on accueille on doit accueillir des jeunes qui sont des élèves et qu'on doit, on doit euh les aider à se former, collectivement, et qu'on participe à cette éducation et à cette formation, et c'est nos missions. Le bien commun, c'est la future génération. C'est pas tout à fait ça ce bien commun mais c'est en tous cas l'objectif de faire en sorte que cette future génération, elle puisse être en capacité de vivre dans une société. Vivre en société, c'est travailler, c'est être impliqué dans la vie collective, c'est avoir une place dans la société. (Elle ferme la porte à clé).

CPE : Nan mais c'est pas grave, c'est moi qui ai pris la décision... (de fermer la porte).

RMA : Il y a donc une mission qui vous paraît claire, partagée par les autres institutions de la chaîne qui par conséquent ne vous gênent pas.

CPE : (Elle répète la question pour être sûre d'avoir compris). Donc est-ce que mon travail est gêné par d'autres institutions qui auraient une autre idée du bien commun... Ben c'est compliqué...

RMA : Entre les ministères, l'inspection, le rectorat, les collègues...

CPE : Bah, moi, non, individuellement, mais après collectivement au sein d'un établissement scolaire, euh,

RMA : Déjà, le fait de ne pas être gênée individuellement, c'est important, ce n'est pas rien.

CPE : Après, de toutes façons, tout est en terme de comment est-ce qu'on met en pratique les choses, comment est-ce qu'on accède à ses objectifs là. On travaille pour le bien commun mais de quelle façon. Quels sont les moyens qu'on devra mettre pour travailler... Euh. En gardant certains principes, c'est ça qui va guider le fait qu'on va se trouver en accord ou en désaccord, on peut pas travailler avec n'importe quelle association, par exemple y a des associations qui sont pas laïques, là on parle des principes généraux, d'écoles.

RMA : En l'occurrence, les associations ne font pas partie des institutions.

CPE : Mais si on parle du rectorat ou du ministère... Bah c'est pareil aussi, même si y a un bien commun et que c'est le même, là encore, dans la mise en pratique, mais enfin on peut pas dire, si par exemple ça vient du dessus, on est obligé d'obéir quoi, d'une certaine façon, si on

supprime les CPE, s'ils disent les CPE, il faut plus s'occuper que des absences, par exemple...

RMA : Grâce à vous j'ai lu l'histoire des Surgés qui ont été transformé progressivement en éducateur et plus seulement en surveillant.

CPE : (Pause...elle rouvre la porte et il y a des visiteurs) On va laisser ouvert, c'est mieux. Je vois pas forcément...

RMA : Ne serait-ce que les missions de l'Education Nationale ont progressivement été transformées, maintenant il y a socialiser, qualifier, intégrer.

CPE : Ca tourne toujours autour des mêmes choses.

RMA : Prenons par exemple deux pôles, instruction et la formation spécifique à un poste dans une entreprise, on peut insister plutôt sur l'un ou plutôt sur l'autre (référence à Mélenchon pour les lycées des métiers). Il ya des enjeux de valeur.

CPE : Ouais, mais du coup, moi les connaissant pas forcément, je peux pas répondre en disant ils sont en désaccord ou pas.

RMA : C'est une réponse toute simple, voilà. A l'intérieur de l'établissement, ou de l'académie, percevez-vous l'existence de malentendu ou de mésentente. (Elle me fait répéter la question)

CPE : Euhhhh. De mésentente, oui, forcément, c'est un endroit où il y a du collectif...et une organisation.

RMA : Par mésentente, je n'entends pas conflit, mais lorsqu'on se comprend pas, qu'il y ait du conflit, c'est naturel.

CPE :Oui bah sur l'absentéisme, par exemple, c'est compliqué, parce que les élèves qui sont absents et qui, certains posent problème, du coup, c'est vrai que le malentendu, quand ils le voient une fois par mois, ou une fois par semaine, se demandent un peu ce qu'il fait là. Nous les cpe, on fait tout pour qu'il revienne à l'école et une fois qu'il est revenu à l'école, après, il faut qu'il reste. Ils les accueillent pas forcément à bras ouvert mais plutôt comme un élève qui s'en fiche, donc on est un peu, on est en malentendu la dessus.

RMA : J'ai l'impression que vous avez parfaitement défini votre métier. Faire venir les élèves à l'école, parce qu'il y a pas un côté coercitif, c'est pas les garder à l'école enfermés, il y a une prise de risque, de la séduction, il faut faire venir les élèves.

CPE : Ouais, faire en sorte qu'ils aient envie de venir et d'y rester, mais souvent je me dis pas faire venir, mais d'y rester, oui, y rester, c'est y rester pour être dans le foyer qu'existe pas encore mais qui existera bientôt, au cdi, de trainer d'être là, d'être présent et de rester pour avoir une vie collective dans le lycée. Et si d'autres élèves restent, d'autre envie de rester. J pense que si y a une vie collective...

RMA : N'avez-vous pas peur que l'intégration à l'échelle du lycée fasse des élèves qui se sentent très bien au lycée qui apprennent un métier au lycée, sont attachés à leur profs, ça

marche, ils aiment bien ce qu'ils font. Mais ils ne sont pas tant en train de construire une relation avec leur métier qu'avec le lycée.

CPE : Oui, mais c'est pas grave. C'est un temps qu'ils ont le droit d'avoir aussi dans leur formation de jeune. Et euh, j'me dis pas il faut à tout prix qu'au bout de deux ans, ils aient plus envie de revenir au lycée. Si, s'ils ont leur bac ils ont plus envie de venir. Quand un élève me dit j'ai hâte d'avoir mon bac et de quitter le lycée, j'dis que c'est bah c'est sain, c'est une bonne chose. Mais s'ils ont envie de quitter le lycée parce qu'ils ne s'y sentent pas bien, là ça me dérange plus. En tous cas, c'est vrai que des fois, faut leur, c'est arrivé qu'on dise à des élèves, maintenant tu as un diplôme, faut aller travailler maintenant, et l'élève se voyait trop jeune pour aller travailler.

RMA : Ils peuvent aller en BTS...

CPE : Quand ils ont un CAP, non, mais ils peuvent peut-être essayer un autre cap s'ils ont été bons élèves ici, mais on comprend, un élève qui a son cap à 17 ans, c'est compliqué pour lui de dire j'vais aller travailler, même si y en a qu'on très envie d'aller travailler. Quand y sont au collège, ils disent de toute façon, moi j'veux aller travailler, et ensuite au lycée, ils reprennent goût à l'école, ils ont du mal à se faire à l'idée qu'ils vont travailler, et puis qu'ils vont arrêter d'avoir des vacances scolaires.

RMA : Vous leur brisez le cœur.

CPE : En tous cas s'ils sont sérieux et qu'ils veulent enchaîner d'autres diplômes, ils peuvent. Donc l'origine de la question, c'était les mésententes et les malentendus. Donc on a parlé sur l'absentéisme. Bah oui, en termes de rentabilité aussi, parce que le élèves quand ils viennent ici, il faut qu'ils ressortent avec des compétences, et qu'ils ressortent aussi, une forme, des élèves on va dire, capables de se débrouiller aussi, prendre place dans la société aussi (intervention pour les poubelles) en termes de rentabilité, parce quand ils sont évalués ici, ici le lycée a des comptes à rendre en termes de réussite, et on n'est pas sur la même, on n'est pas toujours sur la même définition de la réussite.

RMA : Là, pour le coup, c'est le rectorat qui fixe les objectifs et c'est l'inspecteur qui vient vérifier la réalisation des critères. Si vous permettez on va passer à l'étape suivante (rafale de question ISO 9000, accord sur le temps, elle m'en donne plus que prévu). Quel est le produit de ce processus ?

CPE : Ben, ouais, l'élève...

RMA : Mais un élève qui est transformé ?

CPE : Ouais, un élève qui est transformé, formé.

RMA : D'accord.

CPE : C'est vrai que c'est compliqué de répondre comme ça parce que ce sont des termes qui sont très désagréables à l'oreille, voilà, ce sont des termes de l'entreprise. Et donc du coup, on est en désaccord sur ces termes là, moi, je suis persuadé que je travaille pour former des élèves, qui ont des compétences mais bon voilà...

RMA : L'avantage de cette approche, parce qu'elle a des avantages, c'est qu'elle permet de mettre en évidence les différentes instances qui s'expriment à l'intérieur d'une personne, par exemple (un élève rentre et je dois sortir), l'élève est à la fois opérateur, de la même façon un enseignant est opérateur mais il est aussi client, il reçoit des élèves, le programme, ça permet de voir toutes les relations.

CPE : Par forcément parce que finalement on donne des déguisements et des mots à des éléments, on pourrait dire que le client, c'est l'enseignant...

RMA : Ce sont des rapports opératoires.

CPE : Ouais mais en donnant des qualificatifs à des éléments, finalement, on détermine des rapports. Si on dit par exemple « c'est un produit », oui, on sait qu'un produit a été transformé, si on parle de transformation, ça veut dire quoi, si on dit que le client, c'est telle personne, oui, on connaît bien les caractéristiques d'un client...

RMA : Un produit n'est pas nécessairement transformé. Dans ces termes, un produit est quelque chose qui est reçu par quelqu'un.

CPE : Donc c'est déjà un rapport prédéterminé, c'est en ce sens là que je me dis voilà, on va déterminer des qualificatifs à des éléments, et déjà, dans les rapports entre les éléments, il va y avoir des prérequis.

RMA : En même temps, il y a tous les ans une enquête sur le moral des profs et le premier sujet de plainte, c'est l'hétérogénéité des classes, c'est donc ce qui leur arrive, c'est dans ce rapport... La question suivante est pire. Qui est le client.

CPE : Bah voilà, qui est le client, j'veux dire déjà que dans les rapports de l'élèves aux enseignants et aux personnels de l'établissement scolaire, qu'on parle en terme de besoin, d'offre et de demande, mais moi, ça me déclenche ça, ce sont les termes d'un rapports marchands.

RMA : Parfaitement, ce sont les termes d'un rapport marchand.

CPE : La société, on va dire que la société, collectivement la société donne de soi, financièrement ou en termes de, en nature pour que l'école euh euh forme aussi des personnes qui dans la société pourront ensuite la faire fonctionner.

RMA : Donc la société est à l'entrée et à la sortie. Elle donne un certain nombre de représentations aux enfants qui rendent l'école acceptable pour les enfants. Est-ce qu'à l'intérieur de ce processus, vous voyez quelque chose comme des normes de qualité, c'est quoi pour vous un travail de qualité, est-ce qu'il existe des objectifs de qualité.

CPE : Critère de qualité (euhhhhhhhhh-silence-) Critère de qualité dans un établissement scolaire, c'est de, bahh, le fait que les élèves s'y sentent bien le fait le que les élèves aient envie de venir.

RMA : Je remarque que dans vos réponses, vous partez toujours du ressenti des élèves.

CPE : Ouais.

RMA : Quand j'ai commencé à parler des difficultés qu'il peut y avoir, vous avez parlé des rapports brisés, abimés à l'école, vous n'avez pas parlé d'une manière systémique.

CPE : Bah oui, je pars toujours des élèves, mon souci c'est ça, c'est ma dynamique aussi. Y a des élèves des lycées, ça me motive, c'est pas du dévouement, c'est parce que c'est mon métier.

RMA : C'est peut-être une question de fonction, quoique, j'ai connu des cpe moins humaine.

CPE : C'est parce que vous n'avez pas fait d'entretien avec eux. Mais ça doit transparaître normalement, on doit pouvoir faire transparaître ce souci, quand on n'est pas contente, quand on se met en colère, on doit leur faire sentir si je me met en colère c'est parce que ça me fait de la peine que tu te comportes de cette façon.

RMA : Action préventives, actions correctives ?

CPE : Préventive, c'est détecter assez rapidement au début de l'année quels sont les élèves qui sont en mal être ou qui se trouvent pas à leur place, c'est par exemple pour les élèves de troisième pro, en fait ils quittent le collège en 4^{ième} parce qu'ils sont généralement, qu'ils feraient mieux d'aller en LP parce qu'ils sont en échec scolaire ou parce qu'ils sont en désaccord, ils posaient problème au collège, donc ils arrivent ici avec une étiquette élèves difficiles. Donc une des actions de prévention, c'est aussi de les accueillir et de lire « bon ok, vous arrivez dans un Lp, vous allez faire partie d'une classe, d'un groupe et nous on va vous accueillir et vous emmener jusqu'à la fin de la troisième », c'est d'organiser des actions et des projets qui fait qu'ils vont se sentir accueillis, pris en charge, et pas vu comme des élèves avec l'étiquette élèves difficiles. Donc ça on peut dire que c'est prévention, c'est se prévenir aussi de nous, de nos préjugés sur les élèves qui peuvent arriver de troisième professionnelle. Parce qu'on s'est aussi rendu compte que c'est un a priori qu'on pouvait avoir sur ces élèves, et donc pour combattre cet a priori, il a fallu qu'on se dise, ah bah non, on va organiser un projet, mieux on les accueillera, meilleure la relation sera avec eux.

RMA : L'équipe enseignante connaît-elle la provenance des élèves ?

CPE : Non.

RMA : D'accord.

CPE : Non. Ils peuvent la demander mais ils ne la connaissent pas. Après votre action prévention (...) en termes, moi j'pars toujours de mon prisme CPE, parce que après, j'vais pas parler au nom des enseignants (euh).

RMA : Et les actions correctives ?

CPE : Les actions correctives, (euh), c'est prendre en compte leur demande, y a des élèves qui ont aussi envie de changer d'orientation, on leur dit ok d'accord, on va vous donner rendez-vous avec quelqu'un qui va écouter votre demande, et puis voilà, y a des élèves qui vont continuer dans cette voie là et puis d'autres qui vont dire, « ah bah non, finalement en fait je préfère rester là où je suis. ».

RMA : Tout cela n'est pas formalisé dans des procédures.

CPE : Non, ça se fait vraiment au cas par cas et c'est pour ça que ça marche. C'est parce que c'est au cas par cas, parce que si on normalise, tel élève sur tel critère devrait aller à tel endroit, on est vraiment pour pouvoir être au plus près du besoin de l'élève et j'dis pas que ça marche toujours, c'est qu'on est obligés d'individualiser la relation et puis c'qu'on va mettre en place. Mais j'dis pas que ça marche toujours. En tous cas on essaye. Euhh, chais plus ce que je voulais dire d'autre. Parce que bien sûr y a le côté discipline aussi. On n'est pas aussi dans un monde où on comprend le besoin de l'élève ou on se dit que si l'élève fait des problèmes, on sait aussi que la sanction est nécessaire, pour donner des limites mais aussi pour le reste de la communauté scolaire, donc y a des élèves qu'on garde pas, y a aussi des élèves qui posent problème et qui arrivent pas à vouloir rester là.

RMA : Sur la même question, j'ai entendu le contraire : « On est toujours pris par le cas par cas et on arrive pas à construire des procédures ». Vous vous me dites, c'est pour ça que ça marche.

CPE : C'est parce que c'est de l'humain, c'est parce que c'est de l'humain, et forcément, il y a d'autres paramètres.

RMA : L'avantage de la procédure, c'est de permettre aux personnes de se sentir plus soutenue, de garder plus de distance, de ne pas se sentir impliqué intimement. Cela peut permettre aux enseignants de moins se sentir en danger.

CPE : Oui mais c'est pour les enseignants. Moi, je parle en termes d'élèves.

Enseignant(e) en LP

(Elle m'emmène d'abord en salle des profs où elle m'offre un café. L'ambiance est conviviale mais au cours d'une discussion avec un collègue, elle mentionne qu'elle aimerait sortir un élève suite pour un problème disciplinaire mais aussi et surtout parce que convoqué avec sa mère, l'élève est arrivé 15m en retard, après sa mère qu'il a passablement « engueulée » avant de lui taper 20 euros. Nous montons ensuite dans une salle informatique réservée aux profs mais dans laquelle nous sommes seuls).

RMA : La première question est toute simple : comment définissez vous votre métier et depuis combien de temps vous l'exercez ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Je l'exerce depuis la rentrée 2006, donc c'est ma cinquième année. Je suis une ancienne chef de publicité reconvertie en professeur, affectée sur Paris alors que suis de Marseille, je suis pas du tout d'ici, pour autant, je m'y suis bien acclimatée parce que je suis un professeur qui monte des projets culturels, donc c'est plutôt ma spécificité, je ne pense pas que ce soit l'objet de l'entretien mais pour autant en tous cas sachez-le

RMA : j'ai besoin de savoir votre position...

ENSEIGNANT (E) EN LP : C'est-à-dire, la position ?

RMA : Ce que vous êtes en train de définir.

ENSEIGNANT (E) EN LP : Ah oui d'accord. Je suis prof de vente.

RMA : D'accord.

ENSEIGNANT (E) EN LP : Voilà. Prof de vente en LP comme ici, qu'est un lycée commercial donc y a que des formations, le professeur a du vous le dire.

RMA : Je me suis un peu documenté.

ENSEIGNANT (E) EN LP : D'accord. Et comment je définis mon métier... Déjà, je l'aime beaucoup, j'crois que c'est la première des choses pour exercer un métier correctement et avec beaucoup de professionnalisme, c'est un métier qui a besoin d'être redoré. Pour autant, c'est pas ma mission première.

RMA : Qu'est ce que vous voulez dire par redorer ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Ah bah redorer l'image du professeur en France, qui est totalement mésestimé. Et même avec l'image de l'éducation nationale, on est dedans.

RMA : C'est peut-être un peu tôt pour aborder ce genre de thème mais quelles sont les causes de détérioration de l'image, en quoi consiste-t-elle, a qui revient-il de redorer, si ce n'est pas à vous ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Non pas du tout.

RMA : Ce n'est pas une attaque...

ENSEIGNANT (E) EN LP : Non, ce serait à tous les profs.

RMA : Collectivement.

ENSEIGNANT (E) EN LP : Ou bien arrêter de montrer aux médias des profs qui sont dans la rue, ou peut être montrer des profs qui font des projets, des profs qui font des choses, qui s'investissent pour leurs élèves, qui passent du temps, qui travaillent, qui passent un certain nombre d'heures... J'travaille plus que dans la pub, moi...

RMA : Ca ne m'étonne pas du tout.

ENSEIGNANT (E) EN LP : Vous ça vous étonnes pas, d'autres vous diront, qu'est-ce que tu fais...

RMA : J'enseigne à l'université. Ce n'est pas du tout pareil mais je vois très bien combien de temps on peut passer à préparer les cours...

ENSEIGNANT (E) EN LP : Donc non, ce n'est pas du tout ma mission mais pour autant j'en ai conscience, et euh, c'est pas grave, moi, ça me fait rire parce que je n'y suis pas sensible. Y'en a qui sont extrêmement sensible (Coucou Audrey !).

RMA : Est-ce que le fait d'y être moins sensible a un rapport avec le fait de venir de la publicité ? Ayant déjà fait vos preuves ailleurs...

ENSEIGNANT (E) EN LP : Oui. Non, c'est même pas ça, c'est que j'ai un état d'esprit du privé... atteinte, vous voulez que j'aille fermer la porte ? (elle se lève et va fermer la porte parce qu'une photocopieuse se met en marche).

RMA : Si cela vous dérange on peut la laisser entr'ouverte.

ENSEIGNANT (E) EN LP : Non, non, parce qu'elle tient pas, non...

RMA : D'accord. (Je raconte une anecdote sur les portes fermées interdites dans l'Université où j'ai enseigné au Québec).

ENSEIGNANT (E) EN LP : Mais je sais pas pourquoi le proviseur m'a désignée pour l'entretien, parce que je suis vraiment pas une prof représentative.

RMA : Vous venez de me le dire.

ENSEIGNANT (E) EN LP : Moi, je ne sais pas.

RMA : Et bien je vais vous le dire, dès lors que l'on parle processus, dès lors que l'on parle de modélisation, euh, on a un vocabulaire qui est informé d'un certain sens dans les sciences de gestion, qui n'a pas le même dans le sens commun, par exemple le mot client personne qui reçoit un produit dans un processus dans l'approche processus et qui indique des rapports d'argent pour le sens commun. Il s'est dit voilà une professeure qui ne va pas être choquée, qui ne va pas immédiatement se braquer dans les discussions. Je pense qu'il a eu envie de me

protéger un peu (...) c'est une drôle d'idée... Je vais rebondir sur cette affaire de « redorer »... D'après vous, qu'elles sont les missions des LP et quelles difficultés rencontrez-vous vis-à-vis de cette mission ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Alors, pfoun, ouais, c'est pareil, moi je suis pas du tout dans ce vocabulaire, moi la mission des LP, je sais pas. Moi j'ai ma mission, et ma mission, c'est d'essayer de leur, qu'ils deviennent des citoyens corrects. J pense que, j'vais pas choquer hein, mais les cours c'est bien, la transmission de connaissance, c'est bien mais de faire ça, il faut faire tout le reste. Mais les jeunes de lycée professionnel, ils ont pas tout le reste. Et le reste c'est quoi, c'est le cadre familial, plus ou moins équilibré, des codes de savoir vivre et de savoir être, là dedans je mets le respect des règles et le respect des personnes. Et moi mon métier il est là ; j'ai quitté la pub parce que je ne me sentais plus utile. Et là effectivement, je pense que je suis au cœur d'un métier qui se veut être utile pour les jeunes. Donc, euh, et moi doublé de ça, pour leur faire passer des connaissances, je mets en place des projets artistiques pour les ouvrir à une culture qu'ils n'ont pas et qu'ils n'auront jamais certainement jamais pour des raisons financières par exemple, pour des raisons d'intérêt, pour une ouverture qu'ils n'ont pas eu de 0 à 15ans parce qu'ils ont entre 15 et 20 ans, ils sortent du collège.

RMA : Vous auriez quelques exemples ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Je travaille avec le Théâtre National de Chaillot, je travaille avec la Comédie Française, je travaille avec le Louvre, je travaille avec le Châtelet...

RMA : Et vous les emmenez voir un spectacle, vous les faites collaborer ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Alors là, j'ai plusieurs choses. Si on part là-dessus... Sur Chaillot, c'est la troisième année que je fais ça, je me sers d'un dispositif qui s'appelle classe APAC avec l'inspection et le rectorat de Paris, APAC, c'est classe à projet artistique et culturel. Donc je fais des candidatures, je reçois ou pas un budget, et ensuite je choisis des spectacles que l'on va voir, le soir à 20h30, avec le public et pas en scolaire. Pour qu'ils soient confrontés aux autres et à l'environnement. De ça donc, en amont de ce spectacle, on lit le dossier de presse. J'explique.

RMA : Comment ça se construit ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Pas forcément comment ça se construit mais déjà qu'est-ce que c'est qu'un dossier de presse. Ils ne savent du tout ce que c'est. Ensuite on va voir le spectacle. Ensuite je fais un compte rendu avec des réactions, au début j'avais « *ouais pas mal, ouais bof, ouais, nan, nul* » maintenant, c'est « *oui, j'ai vu la mise en scène, les costumes étaient intéressants, la scénographie, y avait des temps forts et des temps plus lents* », ils ont gagné en argumentation. J'ai même un parent qui m'a dit, depuis que mon fils va au théâtre, il s'exprime mieux. Attention, c'est un élève. Je le cite parce que ça m'a fait plaisir. Euh, donc ça c'est avec Chaillot. Donc en général, je finalise mon projet. J'ai fait un film, j'ai fait un 8 minutes, avec eux, je les ai filmé, je prends tout le temps des photos et je leur demande d'être habillé en costume quand on sort et en tenue de soirée pour les filles. Alors y constate au fur et à mesure que les gens maintenant vont au théâtre en jean, mais pour autant moi, ça fait partie du projet, on s'adapte à l'environnement. On va pas au théâtre comme on va au cinéma, on n'a pas le coca, les pop-corn, quand on va voir de la danse ou du théâtre. Chaillot nous propose des spectacles, là, c'est moi qui fais la sélection, en fonction de ce qui me plaît, de ce que je connais, je dialogue avec Chaillot aussi. Autour de ça, on nous propose, autour de chaque spectacle qu'on choisit, des ateliers, de la danse, des interventions. Donc là j'ai fait

des ateliers de danse hip hop, je me décale pas totalement de leur culture. J'ai fait des ateliers de danse hip hop ici, au sein de l'établissement, ça créé une émulation incroyable,

RMA : (discussion sur le ballet Balanchine, Brown, Bausch) C'est intéressant ce que vous me dites sur ce que l'on pourrait appeler les techniques du corps, comment on se comporte comme un spectateur, comment on s'adapte à son environnement.

ENSEIGNANT (E) EN LP : Oui mais en fait, ce que j'ai oublié de vous dire, c'est que je fais de la danse depuis l'âge de trois ans. Et en fait, le corps, c'est pour moi un peu essentiel, autant que l'esprit. Et le problème c'est que ces jeunes là, aussi, savent pas se tenir, en classe. Et moi, quand je dis règles de savoir vivre, savoir être, je commence par ça. C'est-à-dire que tant que j'ai pas ça, les connaissances, j'men fous. Qu'y sachent vendre un jean, s'ils savent pas s'exprimer... Y savent les vendre dans leur quartier. Mais c'est pas ça qui m'intéresse... C'est comme leur stage. Leurs stages, s'ils les font dans leur quartier, aucun intérêt pour moi. Z'ont pas besoin de moi. Donc j'exige des enseignes connues, où y a une réelle formation du stagiaire. Et là je reviens sur mon métier de prof de vente. Mais ça va avec tout ce que je leur délivre comme message. C'est-à-dire que, y voient que j'essaie de m'habiller correctement. Que j'essaie de bien me tenir, que j'travaille. Je leur montre l'exemple. Ils ne peuvent jamais me prendre en défaut, de la quantité de travaille, c'est-à-dire que quand je leur exige quelque chose, y peuvent pas me dire « *oui mais vous, les copies, vous les corrigez jamais, ou y a deus trois semaines entre* ». Et en fait moi, j'ai l'impression, ces jeunes y sont 24 contre 1, c'est clair, ça peut être un ring 24 contre un, y vont gagner forcément, sauf que à un moment donné, quand on instaure un climat de confiance, d'autant qu'là, une heure de classe, c'est jamais la même, c'est incroyable comme métier, pour ça. Si on donne des règles précises, mais très précises parce qu'ils cherchent la faille, ils sont 24 à la chercher, donc y vont la trouver, forcément. Donc en fait, et, euh, je crois qu'y a une personnalité du prof, du coup. Du coup, moi ça fonctionne bien, attention, ma première année, c'était une catastrophe, j'dis ça parce que j'ai du prendre un contre-pied. Parce que moi au départ, je suis quelqu'un de très gentil, trop sympa, et qu'y a envie de leur faire plaisir. J'ai fait ça la première année, c'était une catastrophe, j'me suis fait bouffé. Là maintenant, je suis la méchante, mais la méchante qui ouvre des portes, ils le voient, parce que je suis hyper proche, je suis jeune par rapport à eux, même s'ils ont l'impression que j'ai 20 ans, j'ai pas 20 ans, hein. Au début, c'est ça va madame, on va vous tutoyer... Not'pote quoi. Mais quand on arrive dans ce métier, ah, le choc, j'ai eu un choc, ça été un choc, j'ai failli démissionner tout de suite.

RMA : Vous avez à reconquérir le statut que l'institution ne vous donne pas.

ENSEIGNANT (E) EN LP : Nous donne plus. Peut-être. Qu'on a perdu. Je sais pas. Moi, j'arrive en cours. Ce que j'adore dans ce métier, c'est qu'on est autonome et qu'on n'a personne à qui on doit des comptes. Et je fais ce que je veux dans ma classe. Cette liberté pédagogique dont on nous parle -ça me fait rire, ce mot- on a un proviseur, bon moi j'ai la chance qu'il me suive sur mes projets, donc c'est génial, à qui on doit rendre des comptes, mais si on travaille correctement, les comptes, c'est facile à rendre. Alors moi je suis professeur principal parce que j'aime bien manager. Donc je peux accéder à cette fonction tant mieux, du coup je retrouve un petit peu la pub, je communique, qui est un gros problème à l'éducation nationale, et dans un collège ou un lycée, c'est qu'on ne communique pas, les profs ne savent pas communiquer sur ce qu'ils font de bien, d'intéressant.

RMA : A part communiquer, comment vous définissez la fonction de professeur principal ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Un référent de l'élève. Une position très très importante, ils sont plus sympa, ils font plus attention avec un prof principal qu'avec un autre. Mais ils sont malins, ils savent, ils savent, c'est pas la peine de leur expliquer. Moi j'aime cette position là, je l'apprécie, attention y a un boulot monstre derrière. Enfin moi. J'fais beaucoup de choses. J'le prends vraiment, c'est presque la mission que je préfère, non pas que je me place au dessus des autres profs, non pas du tout, mais comme je pense savoir communiquer, ça fonctionne bien, euh, j'aime bien quand ça fonctionne vite, donc je m'adapte, on travaille par mail maintenant, mais y a des profs qui n'ont pas de mail quand j'demande des choses, par exemple, j'demande de faire un bilan sur ces deux élèves, j'envoie par mail pour ceux qui aiment répondre par mail, et j'mets dans les casiers pour ceux qui sont un petit peu, qui aiment moins, voilà. Euh. Et cette mission, elle est, elle est assez géniale, quoi. Et puis moi en plus, je suis la prof principale, prof de vente en matière pro, hyper important parce qu'ils sont là pour se destiner à un métier de vendeur ou de commercial. Et j'ai aussi la casquette : j'fais des projets. Donc là par exemple, on est allé voir « Un fil à la patte » à la Comédie Française, donc ça c'est une autre classe, donc on se retrouve le soir. Et pareil, je suis toujours prof, hein, je suis pas la copine, j'suis hyper stricte, je suis toujours les règles, nanananananininin. Là, la semaine prochaine, on va aller voir, au Vieux Colombiers, « La maladie de la famille M ». Moi, je suis allé le voir hier pour voir un petit peu, j'vais leur donner rendez-vous à 19h, c'est sur mon temps perso, c'est clair que la soirée, c'est jusqu'à 23h. C'est pas je regarde le spectacle, c'est je gère. Y a des mauvaises langues qui vont dire...

RMA : Elle va au théâtre aux frais de la princesse.

ENSEIGNANT (E) EN LP : C'est ça, elle est toujours en train de faire des sorties, elle fait rien, donc on se renseigne sur mon programme pour voir si j'avance autant qu'eux (que ?). Malheureusement, c'est que oui.

RMA : Il faut inviter les profs.

ENSEIGNANT (E) EN LP : Oui bah, quand je les invite... Enfin je devrais pas le dire, y'en a qui se croit au théâtre, justement, qu'y sont plus profs. Moi je suis encore prof quand je suis au théâtre avec eux. C'est surtout que, c'est toujours mes règles, quand on va au théâtre, si y en a un qui prend un bonbon, mais c'est moi, je meurs sur place, je me liquéfie, et je leur dis toujours, je ne veux pas qu'on me reprenne, on est avec tout le monde, mais y peuvent pas arriver avec la cannette de coca, pas mes élèves.

RMA : La façon dont vous définissez votre mission, je l'ai entendue à tous les niveaux. Seulement habituellement, on présente les deux dimensions de manières antagonistes (socialisation-qualification). Dans votre travail, mais que ce soit vraiment à l'échelle à l'échelle du lycée, ou dans les rapports avec l'inspection d'académie, ou dans les rapports avec le rectorat, ou dans les rapports avec les élèves, donc vraiment l'ensemble de la gamme, est-ce que vous percevez l'existence de mésentente ou de malentendu ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Des mésententes y doit y en avoir mais je m'en protège et je n'ai pas envie de savoir, euh et des malentendus, certainement aussi, ça, ça se résout très vite, si on est deux personnes intelligentes, enfin le malentendu, je sais pas ce que vous entendez par là mais euh... entre personnes intelligentes, t'as cru ça, moi j'ai cru ça, bon bah c'était plutôt ça... non, c'est pas ça ?

RMA : (redéfinition du malentendu cognitif). Est-ce que vous en constatez ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Oui. (...)

RMA : Vous pourriez m'en parler ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : (souple). Je suis pas là-dessus. Je suis pas sur ce terrain là. Non, je peux pas en parler, enfin, correctement, avec argumentation. Enfin, là où je vois, là où je vis un malentendu, et il est pas négatif, c'est avec mon inspectrice, avec mes projets culturels que je fais, alors elle s'en empare, euh, intelligemment, ça lui plaît, elle répond toujours présente à mes invitations, là par exemple je monte un petit spectacle pour le 11 février, elle sera là. Elle très contente de ce que je fais. Elle s'en empare et valorise le projet avec ses supérieurs, mais pour autant, quand je discute avec elle, on parle pas de la même chose, dans la transmission que souhaite moi apporter à mes élèves. On parle pas du tout de la même chose.

RMA : Qu'est-ce qui fait la distinction ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Pourquoi je le ressens comme ça ?

RMA : Non, mais qu'est-ce qu'elle entend, elle, et qu'est ce que vous, vous entendez ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Bah elle, elle essaye toujours de le raccrocher à un terme de l'éducation nationale, et moi pas du tout. Et moi, c'est une espèce de feeling, une pédagogie, j'vais pas dire à moi parce que j'ai rien inventé, mais c'est une sensation que j'ai, je sais pas comment l'expliquer. Euh... Elle va toujours essayer de le rapprocher, elle j'arrive à l'expliquer, mais moi, c'est plutôt moi. Elle va pas comprendre ce que je mets derrière un spectacle, toute cette démarche, ou en tous cas, je, elle me fait pas comprendre qu'elle a vu ce que je faisais. Elle va me dire oui c'est bien, c'est bien ce que vous faites, c'est bien pour eux, mais elle va pas être dans le fond de ce que l'élève pas pouvoir ressentir. Je dis pas que je sais ce que l'élève ressent, je ne sais pas comment expliquer. Ça ne me gêne pas parce que ça ne me nuit pas. Mais j'ai souvenir d'une discussion où je, j'ai rien à dire. Mais rien. Parce qu'on ne parle pas de la même chose. Parce que moi, en fait, voilà, moi plus la danse plus que le théâtre, je le vis depuis toujours, donc je sors de moi des choses qu'elle n'a, qu'elle a vu, elle a vu plein de choses mais moi je l'ai vécu, et j'ai l'impression que elle, non. Mais c'est pas grave, y a rien de grave.

RMA : Ce qui pourrait faire l'objet d'un commun accord, c'est l'éducation par le corps, par la sensibilité, c'est quelque chose dont on parle assez peu.

ENSEIGNANT (E) EN LP : Mon thème cette année avec la Comédie Française et le Louvre, c'est l'éducation du regard. Voilà, c'est un peu... Ces élèves, on leur a jamais proposé de regarder autrement.

RMA : Tiens, ce serait un joli sujet d'anthropologie.

ENSEIGNANT (E) EN LP : Ah, je dois être mauvaise, j'ai jamais fait tout ça. Voilà. Et bien évidemment, au quotidien, c'est l'éducation du corps, c'est juste une catastrophe. Je craque complètement. Je leur fais faire des étirements, mais ils me prennent complètement, je suis leur prof de vente mais je suis leur prof de tout. J'pourrais être prof de sport. Des fois, j'ai une envie, c'est de faire un cours ailleurs dans l'établissement avec un peu de sport, mais j'vais le faire. Mais j'ai trop de choses à faire. Trop. Un peu de sport, qu'est-ce que vous faites le matin, est-ce que vous vous étirez, quel petit déjeuner prenez vous le matin. Là, j'ai fait un

petit spectacle, la lecture de leur poème autour du travail qu'ils ont fait, et on travail la diction, on travail la respiration. J'ai pas fait de théâtre, j'en ai jamais fait. J'ai fait de la scène parce que j'ai fait de la danse. Donc y a des trucs que j'ai pas, alors je fais au feeling. Dans le théâtre, la parole est accessible à tout le monde alors que la danse, c'est plus difficile. Je leur fait une mini mise en scène. Mais le fait d'être dos au public et se retourner, c'est une catastrophe, il ne savent pas prendre leur place dans une pièce, ils ne savent pas... Donc j'ai testé sur plusieurs classes, sur cinq ans. Et c'est super intéressant, il me faudrait du temps, parce que je fais ça sur mes cours de vente. Donc je dois être super organisée, parce qu'ils ne viendront pas...plus. Ils viennent le soir au spectacle, mais il me faudrait des après midi. Je le fais sur des classes qui n'ont d'examen. Quand je sens qu'il y a une classe qui prend, qu'est intéressée, j'ai envie de faire plein de trucs. Là par exemple avec cette classe de seconde, alors qu'on m'avait dit l'année dernière, oh les secondes, c'est l'horreur.

RMA : Vous avez vu les *Rêves Dansants* ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Non, je n'y suis pas encore allée. Ma sœur la vu. Il paraît que c'est très très bien. Enfin voilà... Après, je pense qu'il faut nous voir, pour comprendre un peu mon parcours, ma façon de faire. Je suis pas du tout comme ça. Mais ils me connaissent aussi comme ça. Par exemple, aujourd'hui je travaille pas, mais je viens parce que je prends mon train après, et je vais aller les voir, cette fameuse classe avec qui je travaille. Pour leur dire ce que je leur ai dit hier : « Je vais voir le spectacle et demain, je viens vous voir pour vous en parler ». Mais ça, si on dit qu'on va le faire et qu'on ne le fait pas, une fois, deux fois, dix fois... Mais c'est énormément de contraintes que je me mets. Donc après c'est moi qui suis hyper rigoureuse. Mais ça, c'est ma personnalité.

RMA : On dirait que ce n'est pas étranger à une certaine notion de plaisir.

ENSEIGNANT (E) EN LP : Oui mais en fait, je ne peux pas faire autrement. J'adore, j'adore... Par contre les deux là, qui m'énervent, par contre, je suis prête à assumer, et par contre là, y a des profs qui regardent un peu, sous un œil, un peu... t'es dure, très trop sévère...

RMA : Être dure, c'est exclure les élèves ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Oui. Exclusion définitive. Y'en a un,

RMA : Comment vous qualifieriez ça ? (je dessine une flèche symbolisant le rejet du processus sur le schéma approche processus) Ceux qui sont éjectés du système.

ENSEIGNANT (E) EN LP : Les élèves ou le système ?

RMA : Explication du schéma processus. Où vous situez vous et comment qualifiez vous l'élève qui sort ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Bah, un élève diplômé.

RMA : Non, pardonnez moi, je n'ai pas été assez clair, je parle de l'élève exclu.

ENSEIGNANT (E) EN LP : L'exclu ? Bah, dans ce que je vois parce que je n'ai pas beaucoup de recul, j'ai tout fait pour le mettre, euh, en garde de ce qui allait se passer, j'ai

donné x chances, il les a pas saisies, la société est comme ça. Exclu. Il va refaire la même chose dans un autre établissement. Je suis un peu dure.

RMA : Il faudrait une boucle ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Non.

RMA : Il va recommencer une scolarité ailleurs ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Elle existe, cette boucle. Bien sûr, elle existe, y a pas de problème.

RMA : Donc ce n'est pas rebut, c'est plutôt une matière première qu'on va retravailler.

ENSEIGNANT (E) EN LP : Oui mais je pense que pour certain, ça sert à rien. Il y a beaucoup de prof qui... Je suis... assez dure. C'est-à-dire que, c'est pas que je donne pas la chance, je pense que je la donne. Mais j'ai certaines règles à respecter.

RMA : Je ne vous demande pas de porter un jugement de valeur sur votre action. Ce n'est pas une séance d'auto-flagellation.

ENSEIGNANT (E) EN LP : Non, non, mais il n'y a aucun problème, j'assume totalement, il n'y a aucun souci, mais je pense qu'à un moment donné, si un individu, un adolescent, ne comprend pas les règles d'un établissement, ne comprend pas les règles de vie, par exemple hier, il parlait très mal à sa mère, il ne la respecte pas, il ne nous respecte pas, moi, je ne veux même plus en entendre parler.

RMA : Et s'il est simplement mauvais ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Ca veut dire quoi, mauvais ? A l'école ?

RMA : Oui. Scolairement.

ENSEIGNANT (E) EN LP : Ca, ça, c'est pas les mêmes profils. J'ai des élèves qui sont mauvais et qui essaye et qui s'accrochent.

RMA : Et ceux qui n'essayent pas et ne s'accrochent pas, et qui sont là dans une position de passivité ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Ce qui sont là, mais mauvais... Alors eux (je coupe la parole).

RMA : Ceux qui refusent d'être les opérateurs de leur propre transformation. Un élève, quand il veut pas, il veut pas.

ENSEIGNANT (E) EN LP : Oui, je vois ce que vous voulez dire. Mais je pense qu'il le sait pas, qu'il n'en a pas conscience. Les nôtres. Je pense qu'on leur a pas inculqué, après, je sais pas comment ça se passe.

RMA : Etre dans le dernier wagon, c'est aussi une position de pouvoir.

ENSEIGNANT (E) EN LP : Alors je vais rebondir la dessus. Mes élèves, quand ils arrivent du collège, qu'ils ont été orientés, on leur inculque, ou c'est qui se dit, c'est vrai, ce sont les rebuts. Ils arrivent : « on est des cassos » comme ils disent. Et donc, pendant à peu près un mois. Donc on a commencé mon projet, on est sorti. « Non, mais c'est bon, on est des cassos », et je leur ai dit : je vous interdis de dire ça maintenant, parce qu'on a une politique, je pense que c'est tous les lycées pros, on fait table rase de votre passé et de votre scolarité au collège, et ici, c'est une nouvelle vie.

RMA : Pourquoi est-ce important de faire ça ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Parce que, je critique pas du tout ce qui se passe au collège, je sais pas ce qui se passe en troisième, mais ils voient bien à un moment donné qu'il y a ces histoires de wagon et que ceux qui iront en seconde générale, ils savent que c'est mieux. Et même à mon époque ou à la votre, pour mes parents, le lycée pro, mais même pas ça existe. Oui ça existe, mais ça ne concerne pas. Donc eux, ils ont ça aussi, parce qu'ils me le disent. Madame, je voulais aller en seconde générale, je suis en échec ici, d'entrée, en septembre, et je leur dis, non, et d'ailleurs, c'est la politique du proviseur aussi, ici, c'est une nouvelle vie, c'est une nouvelle chance scolaire. Vous n'aviez pas les résultats suffisants mais vous n'aviez rien mis en place, parce que moi, je remets pas en cause leurs mauvais résultats. Il y en a qui vont ne rien faire et répéter toute l'année, ah mais moi, je voulais être en seconde générale. Et moi je leur dis : « Mais montrez moi ce que vous mettez en place pour me prouver qu'on s'est trompé dans votre orientation ».

RMA : Il pourrait rattraper une formation universitaire.

ENSEIGNANT (E) EN LP : Aucun élève de BAC pro n'a le niveau pour aller en fac.

RMA : Un BTS ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Alors on vient de faire les orientations, enfin les vœux pour les terminales, parce que j'ai une classe de terminale qui passe son bac dans quatre mois. Alors je sais plus mais les bacs pros ont une place de droit en BTS s'ils ont 14 de moyenne, sinon, ils sont dans le sac des autres élèves. Mais pour revenir sur cette histoire de wagon, ils savent qu'ils sont les cassos de la société, qu'ils sont tous ici, tous ensemble. Mais je pense qu'avec la façon dont j'organise mon travail, je pense qu'ils l'ont oublié, avec moi. Je pense qu'ils ont vu qu'ils étaient capables de faire quelque chose et d'avoir des résultats corrects. Là où j'ai une preuve, c'est dans les réunions de parents-profs. Les parents, ils sont pas tous là, ils sont pas tous impliqués, et y a une relation entre l'implication des parents et la scolarité des gamins. Si les parents sont impliqués, le gamin tient la route, il est peut être fragile, il a peut être des difficultés, mais ça marche. Si y a pas les parents derrière, démissionnés, dépassés, c'est le cas d'un des jeunes, ou la famille parle pas français, ou bien ce sont des chinois, c'est du n'importe quoi, même si y a des chinois qui sont super, mais c'est super dur. Là par exemple, j'en ai une, on sait pas où elle est. Mais, donc les parents qui me disent, ma fille, elle a jamais eu la moyenne, elle est trop contente d'être vous, et même avec tous les, ici, ça se passe bien et elle reprend confiance en elle. Effectivement, ils le savent pas, on leur dit pas tout de suite, on leur dit à l'approche du bac, ou quand de la seconde, ils veulent réintégrer une première générale, on leur dit quand même qu'il faut enlever entre cinq et sept points sur toutes les moyennes. C'est pas qu'on surnote, mais enfin si, c'est un peu ça. Et ça, ils le savent pas. Donc on a une grosse problématique, c'est que là, pour nos terminales, avec leur moyenne, une moyenne de 12.8, une moyenne générale, on lui met un avis réservé pour aller en BTS, et ça, il le comprend pas, et moi non plus, à sa place, je le comprendrai pas. Mais le

12.8, il vaut 6 ou 7 ou 8, en concurrence des autres. Face aux terminales générales, mais le problème, c'est que si on leur dit ça, ils vont dire « c'est quoi le plan ».

RMA : De leur faire réintégrer une scolarité normale, agréable, gratifiante...

ENSEIGNANT (E) EN LP : Ils ne s'en rendent pas compte, parce que là, tous, tous mes terminales, les 21, pour moi, y en a deux qui valent le coup, deux qui peuvent aller en BTS, je parle pas de la fac. Et ils vont tous avoir le bac. Moi, je suis une prof qui n'a aucun problème à mettre 0. Et justement, j'ai eu un débat avec une autre prof, la prof principale de cette classe de terminale, je suis en quelque sorte son binôme en vente, c'est une prof de vente aussi et le proviseur, je, je, je, je, c'est pas que je vais dans son sens, c'est qu'on a les mêmes avis, donc c'est assez pratique pour autant, je fais partie d'une équipe. Mais il y a des profs qui se positionnent : « On défend l'élève, il faut le motiver, il va y arriver, c'est sûr que si on lui fait une pédagogie par la note qui le tire vers le bas, et bah on va l'enfoncer, ils ont pas besoin de ça, ils sont déjà enfoncés dans leur vie privée. Et moi, c'est pas que je veux les enfoncer, c'est que je veux être juste. Quand un travail n'est pas rendu, c'est 0. J'ai encore fait ça hier. Ça ne me fait ni chaud ni froid. C'est pas être méchante, c'est être juste. Mais il y a des profs qui se refusent à mettre des 0 parce qu'ils ont peur que des parents débarquent, et là c'est la panique à bord.

RMA : Ca, c'est avoir peur.

ENSEIGNANT (E) EN LP : Oui mais y en a qui confondent avoir peur, s'auto-évaluer, et évaluer. Et ça c'est encore un autre débat. Là encore, je suis un peu dure...

RMA : Oh, moi, je n'ai jamais été aussi motivé qu'en classe préparatoire, où j'ai reçu des -11.

ENSEIGNANT (E) EN LP : Oui, c'est bien les notes négatives mais moi je le fais pas. Par contre je voulais rebondir...

RMA : Si vous permettez, le temps file et j'aimerais passer au questionnaire sur le vocabulaire ISO 9000. (Elle me donne son accord). Quel est le produit du processus ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : (En riant assez franchement) J'ai pas compris la question ?

RMA : Quel est le produit de l'activité dans un lycée pro ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Un diplôme. Des élèves qui vont être diplômés.

RMA : Qui est le client de ce processus ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : C'est l'élève. Qui consomme les connaissances, et qui consomme façon zapping. Oui, ils nous consomment. Le produit, c'est les connaissances, le programme. L'élève est le client, mais il n'achète que ce qu'il veut quand il veut. D'ailleurs, j'ai déjà expliqué à mes élèves que je suis pas un robot, que j'ai aussi une vie. Parce que quand je leur fais un contrôle à 16h le mercredi, ils veulent les copies à 8h le jeudi. Alors je leur ai expliqué, vous me voyez bien, vous dormez la nuit, et bien moi aussi. Ils ont l'impression, et nous aussi, on avait l'impression que les profs étaient là, toujours dans les bâtiments, alors je les comprends. Oui, on est des produits (x2).

RMA : Parlez-leur de votre temps de transport.

ENSEIGNANT (E) EN LP : Oui mais ils le savent, ils me voient avec mes valises.

RMA : Qui sont les fournisseurs ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : (Silence). Les éditeurs ? Je ne sais pas, je ne me suis jamais posé la question comme ça. Non, je sais pas. Le fournisseur, c'est l'éducation nationale, peut-être. J'ai jamais décalé ma pensée comme ça.

RMA : Que vous suggère la notion de qualité. Comment est-ce qu'on contrôle la qualité, qu'est-ce que la qualité ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : C'est les notes. Les notes et le comportement. Assiduité, absentéisme...

AB : Comment fait on intervenir la notion de satisfaction du client ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : C'est le retour de l'élève, qui est rarement juste. Je peux pas dire que c'est les diplômes, je peux pas dire que c'est le nombre de réussite au bac, c'est pas possible que je le dise, parce que mes 21 élèves, ils vont tous avoir le bac, et pour moi, je vous l'ai dit, y en a deux ou trois... Allez. Je suis peut-être très dure, mais, euh, on le donne. Donc, c'est pas juste.

RMA : A l'université, les élèves évaluent les cours en votant avec leurs pieds. Quand il n'y a plus assez d'élèves, le cours ferme. Que serait pour vous un défaut.

ENSEIGNANT (E) EN LP : Un défaut ? Le système de notation.

RMA : Le système de notation va repérer les mauvaises performances ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Non, un défaut du système qui fait croire de plus en plus au jeune (long silence) en les diplômant, qu'ils sont bons, qu'ils sont compétents. C'est dur, hein.

RMA : Alors que c'est pas vrai ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Non, c'est pas vrai. C'est super dur. Dans cinq mois, j'ai 21 élèves qui vont être bacheliers, c'est juste un scandale. Mais, on nous met dans un système où on est obligé de le faire. C'est juste atroce. Donc, moi, j'essaye de pas trop m'y pencher.

RMA : Vous voulez dire que l'absence de qualité réelle vient d'un défaut d'organisation du système général. Le défaut, il est dans l'organisation du lycée ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Pas du lycée, de l'éducation nationale.

RMA : Que pourriez-vous imaginer comme action préventive ou corrective ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : C'est impossible à faire. Il faut diplômer de plus en plus d'élèves, il ne faut plus les faire retourner parce qu'il y a de suppression de poste et des classes surchargées, on est obligé de, bah, il faut bien les faire passer dans les classes supérieures, parce qu'on ne peut faire redoubler, on peut plus, on redouble très peu maintenant, c'est très difficile de redoubler.

RMA : On sort ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : Non, on fait passer, on fait passer des gens qui ont pas le niveau, et après on diplôme, parce qu'on peut pas garder parce qu'il y a des gens qui arrivent derrière. Moi j'ai été convoqué l'an dernier, à un jury final d'examen de CAP, première fois que j'y allais, euh. On regarde les dossiers, les livrets scolaires de ceux qui ont en dessous de 10, ceux qu'on va rattraper en 8.5 et 9, je ne sais plus. Alors on voit un dossier, anonyme, avec le commentaire du conseil de classe « doit faire ses preuves ». Le jury donne la parole à tous les profs, on voit les notes, et en gros, on est sur le marché. Alors il a 4, est-ce qu'on peut lui mettre 14 pour le faire passer, parce que c'est les maths qui lui ont fait rater le diplôme. Et là on me dit, mademoiselle, on ne vous a pas entendu. Je ne connaissais pas alors je ne m'étais pas permis de prendre la parole. Je leur ai dit moi, c'est simple, il y a un conseil de classe, c'est une équipe pédagogique, elle a suivi l'élève pendant un an ou plus, je lui fais confiance, elle a dit : doit faire ses preuves. Vous avez compris le sens de la phrase. Est-ce qu'il a fait ses preuves ? Non. Moi, je ne lui rajoute aucun point. « C'est très bien mademoiselle, bon, alors, c'est bon, on lui donne ? ». J'ai plus jamais été convoquée. C'est très représentatif.

RMA : Et vous avez une idée de ce pourquoi on maintient le système dans cette vocation, qui consiste à encadrer et diplômer dans une fiction de rapport avec le monde du travail ?

ENSEIGNANT (E) EN LP : On ne peut pas les laisser dans la rue.

RMA : On pourrait dire que la vocation de l'éducation nationale, c'est d'instruire et de former...

ENSEIGNANT (E) EN LP : Pas forcément d'éduquer. Oui, je suis tout à fait d'accord. Je pense qu'aujourd'hui, il y a un problème qui s'est décalé. Non seulement, le parent a démissionné, mais maintenant, c'est la faute du prof si l'enfant n'est pas éduqué. Tout est de la faute du prof, mais tout. On est responsable de tout ce que peut faire le gamin. On n'a pas fini le programme, c'est nous, il a pas le bac, c'est nous. Le jeune aujourd'hui est dans la victimisation, et alors ça, je lutte... La victimisation de sa situation et de ce qu'il est. Mais attention, parfois, il a le parent qui est plus juste et qui ne cautionne pas la victimisation du gamin, mais quand y a les deux dans le même camp, on ne peut plus rien faire, et eux, je les mets de côté.

RMA : fin de l'entretien, remerciements.

Élèves de seconde en lycée professionnel

L'entretien se déroule pendant les cours, dans la salle, mais dans des conditions d'intimité acceptable (j'ai eu le choix mais je préfère jouer le jeu de l'enseignant(e), et accompagner son travail avec ses étudiants). On me présente le meilleur élève de la classe. Dans l'ensemble, les entretiens se déroulent dans une excellente atmosphère, à la fois tenue, respectueuse et confiante.

Il y a un double biais puisque l'enseignante est présente et par ailleurs, au-départ, ce sont les meilleurs élèves qui se présentent. Cependant, ces biais peuvent être utilisés efficacement. En effet, nous pourront penser que « même » les meilleurs éléments pensent ainsi ; s'ils ne le

disent pas directement à l'enseignante, ils ne sont pas gênés de tenir les propos qu'ils tiennent en présence de cette dernière, quand bien même cela sort du contrat didactique qui semble devoir les lier.

Exemple de présentation et d'introduction de l'entretien

Bonjour. Merci de m'accorder cet entretien. Je travail pour RMA sur les causes de décrochage scolaire en LP, avec une approche processus globale. Nous avons fait des entretiens d'inspecteurs, de proviseurs, de cpe et d'enseignants. C'est donc votre vision globale du processus qu'on va interroger. La présentation processus permet de questionner les différentes voix du client, un client étant une personne ou une institution qui reçoit un produit et la valeur ajoutée. Enfin, on remplira ensemble une grille de satisfaction des différentes voix du client identifiées dans le processus (par l'élève ou par moi si l'élève ne comprend pas le concept et qu'il a besoin d'exemple pour comprendre).

Entretien élève 1

RMA : (Présentation de l'action de RMA, de l'enquête, de l'entretien). Vous êtes en commerce ou en vente ?

E : Pour l'instant, c'est indéterminé.

RMA : Et pourquoi faites vous ces études là et quels sont les buts que vous poursuivez ici ?

E : Ah... En fait, si je fais ces études là, c'est dans l'objectif, euh, de pas trop me casser la tête en fait. Donc, j'me suis dit que ça me servirait plus de roue de secours que de véritables études, quoi. Alors en fait moi j'avais plus un projet artistique et je me suis servi du bac pro général, euh, du bac pro excusez moi, pour en fait avoir un genre de sécurité.

RMA : D'accord.

E : Je sais pas si vous comprenez... (l'élève à un rire un peu gêné).

RMA : Si, si, très bien. Mais dans ce que vous me dites, il y a une logique scolaire, « c'est dans ce domaine que je vais le moins me casser la tête » et puis il y a cette notion de sécurité. Mais c'est vous que ça rassure ? Ou bien ce sont vos parents ?

E : Non, non, c'est moi.

RMA : Très bien. Et votre projet artistique, vous le poursuivez ?

E : Je le prépare.

RMA : Et donc vous poursuivez ici une sécurité. Par curiosité, c'est quoi, votre projet ?

E : Je veux être dessinateur.

RMA : D'accord. Mais il y a des écoles pour ça.

E : Mouais, non.

RMA : Non, vous préférez faire ça tout seul.

E : Bah, en fait, je me dis que si je fais ça dans une école, y a pas la sécurité.

RMA : A chaque fois, c'est une question de sécurité. C'est très important pour vous ?

E : Oui.

RMA : Vous êtes entré en seconde, vous allez sortir avec un Bac Pro, visiblement, ça va bien se passer.

E : J'vais pas rester au lycée toute ma vie.

RMA : La question, c'est que pouvez faire pour que ça se passé bien, quel est votre métier de lycéen et une seconde question, quels sont les obstacles que vous rencontrez, si vous en rencontrez ? Qu'est-ce qui vous gêne dans votre travail ?

E : J répons à la première ou à la deuxième ?

RMA : La première d'abord, la seconde ensuite.

E : Bah, chais pas moi, c'est ouvrir son cahier le soir, euh, chais pas trop. En obstacle, j'ai pas vraiment d'obstacle, j'travail et puis c'est tout. Je fais mes devoirs, je révise mes leçons, ça va, je trouve pas vraiment de...

RMA : Ce que vous proposent les profs est cohérent, les conditions de travail sont bonnes...

E : Bah, ici, elles sont plutôt bonnes. Je suis pas allé voir autre part donc je peux pas vous dire...

RMA : Vous avez connu d'autres conditions avant ?

E : Peut-être au collège, auquel là, c'était mauvais...

RMA : C'était où ?

E : Collège Robert Doisneau.

RMA : Qui est ?

E : Dans le vingtième.

RMA : Très sympa, le vingtième.

E : Non mais le collège Robert Doisneau, je sais pas si vous connaissez, c'est un collège qui a ne assez mauvaise réputation.

RMA : On ne va pas s'attarder sur la question des obstacles. Vous me dites que tout se passe plutôt bien. (Présentation de l'approche processus) Schéma.

E : On commence par une journée. Alors on entre avec des connaissances, du matériel comme vous disiez, et le résultat, bah, on dort moins idiot quoi.

RMA : Attendez. On utilise ce modèle parce qu'il permet de travailler sur les deux choses suivantes. D'une part, cela permet d'identifier celui qui reçoit ce qui sort du processus, c'est-à-dire le produit. Celui qui reçoit ce qui sort, on va l'appeler client. Ensuite, on va identifier la différence entre ce qui est entré et ce qui est sorti. On y entre des valeurs et il en sort des

valeurs plus une valeur ajoutée. Enfin, on peut étudier les voix du client qui interviennent à l'intérieur du processus.

E : Des demandes, en fait.

RMA : Oui. Pourquoi pas. Posons la question comme ça. D'après vous, qui peut faire valoir des demandes à l'intérieur des lycées professionnels ?

E : Je dirais les parents.

RMA : D'accord.

E : Après, l'élève lui-même.

RMA : L'élève...

E : Les professeurs.

RMA : D'accord.

E : Peut-être, les camarades aussi.

RMA : Peut être que ça rentre dans "Les élèves".

E : Euh, nan. J'ai dit parents, les profs et les camarades.

RMA : D'accord.

E : En fait nan, y aurait peut-être les amis mais pas camarades.

RMA : Quoi d'autres ?

E : Dans ?

RMA : Dans ceux qui peuvent intervenir.

E : Euh, on a déjà dit les camarades, les demandes (il cherche à haute voix en tapant sur la table). Sur une journée ?

RMA : Oui, sur une journée, mais aussi sur une année. Il y a d'autres intervenants.

E : (Euh).... C'est un peu compliqué.

RMA : Ce n'est pas grave. On pourrait imaginer par exemple. Présentation du schéma des 5 voix du client. Dans les écoles, il y a de nombreux clients qui se manifestent ensemble.

E : Il y a pleins de facteurs

RMA : Alors, d'après vous, dans le cadre de votre formation, comment les différentes voix du client sont elles satisfaites ? Commençons par vous. Êtes-vous satisfait de votre formation, sur une échelle de 1 à 10, ou vous situez vous ?

E : De moi ?

RMA : Oui, vous.

E : Moi, je me dis être satisfait alors j'mettrais, je sais pas, un 8 un 9. On met jamais 10 parce que bon, on n'est jamais sûr, mais voilà, j'mettrai entre huit et neuf.

RMA : Vos parents ?

E : Mes parents, y mettraient 10, je pense. Parce que je ne leur dis jamais trop ce que je fais, ils voient juste de bons résultats.

RMA : D'après vous, le monde du travail, les entrepreneurs, les employeurs sont ils satisfaits du travail qui est fait ici ?

E : L'entrepreneur, l'entreprise... Par exemple en stage ?

RMA : Par exemple votre futur employeur.

E : Là, je baisserais un petit peu, je dirais plutôt 7.

RMA : En ce qui concerne l'institution scolaire, les professeurs, le proviseur, le cpe... Sont-ils satisfaits de la formation qui est faite ici ?

E : Je pense qu'il mettrait 9 parce que bon, j'ai rien fait de mal.

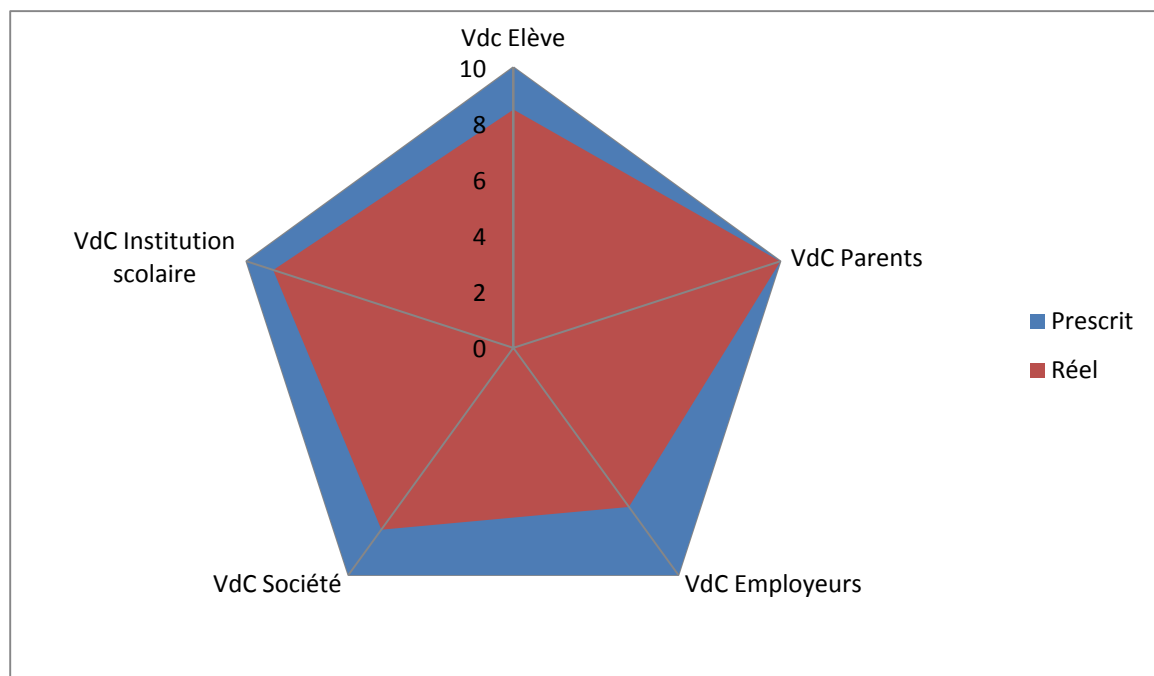
RMA : D'accord. C'est bien, vous avez une vision très...

E : Positive.

RMA : Et la société, est elle satisfaite de votre formation ? C'est quand même elle qui paye pour ça, vous moi, Mme X, tout le monde.

E : C'est compliqué la société. On va mettre 8 parce que je suis pas bien sûr.

RMA : C'est plutôt homogène. D'après vous, votre formation donne beaucoup de satisfaction. Qu'est ce que vous pouvez définir comme un critère de qualité, à partir duquel on pourrait améliorer la qualité ?



E : J pense que ça serait peut-être déjà des emplois du temps mieux formés. Je vous donne un exemple. Le cours d'éco-droit est juste après le sport. Donc je sais pas trop si vous imaginez le truc.

RMA : Moi, je vous pose la question de la qualité et vous me répondez que l'on peut améliorer la qualité en améliorant les emplois du temps. Mais la qualité, c'est quoi ? C'est une qualité de vie ? C'est un confort ?

E : Je pense que c'est déjà l'envie d'aller en cours.

RMA : L'envie ? Une bonne formation est une formation qui donne envie ?

E : Ouais, moi j'y pense c'est ça.

RMA : Et par conséquent, les défauts que l'on pourrait identifier dans le processus, c'est tout ce qui fait baisser la motivation.

E : (Il fait oui de la tête).

RMA : Selon vous, quelle est la valeur de votre diplôme, ou la valeur ajoutée de votre formation, vous me répondez...

E : La sécurité. Bah, j'ai un bagage quoi.

RMA : Mais en faisant du football dans un stade, vous auriez aussi acquis un bagage. Ce bagage est particulier.

E : Oui. Le foot, ça porte pas à long terme, ça tient notre jeunesse et après c'est fini. Après, si on n'a pas quelque chose d'autre, si on n'a pas investi, c'est un peu fini pour nous. Vous pouvez prendre l'exemple de pas mal de footballeurs, on n'entend plus parler d'eux, ils ont complètement disparu.

RMA : Alors qu'un vendeur pourra toujours vendre des joueurs de football.

E : En fait, moi je parle comme ça du foot parce que j'aime pas le football, alors qu'un dessinateur, s'il dessine bien, il trouvera toujours quelque chose.

RMA : Et à partir de quand peut-on dire qu'il y a un échec ? C'est quoi, un échec, dans le cadre de ce processus ?

E : C'est quand on n'est plus motivé. On n'a plus envie. C'est comme quand vous allez dans un club de judo ou autre, on n'a plus envie.

RMA : Est-ce qu'il y a des éléments qui pourraient être démotivants, à part l'emploi du temps ?

E : Ici, dans ma classe ?

RMA : Dans la classe, dans l'établissement, à toutes les échelles ?

E : Ouais, j'en ai déjà vu. Ils viennent plus en cours, ou alors ils viennent.

RMA : Vous voulez dire que des élèves pas motivés...

E : Peuvent être un facteur de démotivation pour d'autres. Moi, je pense que c'est juste une question de motivation et d'envie. Vous n'avez pas l'air d'être bien d'accord.

RMA : Si, si, j'ai simplement envie de « gratter ». La question de savoir si je suis d'accord n'a aucune importance. Vous le décrivez des rapports qui relèvent presque d'un rapport de clientèle. Vous êtes là, pas même parce que vous auriez envie d'être là mais parce que l'enseignant parvient à vous motiver. Il n'y a aucune obligation. C'est particulier.

E : *Il rit.*

RMA : On pourrait imaginer que vous poursuiviez votre intérêt et que par conséquent la motivation vienne de vous, et pas de l'établissement.

E : C'est sûr. Mais je crois que le lycée peut motiver. Je prends un exemple. Si par exemple, il y avait un lycée qui formerait superbement bien les bagarreurs, je suis que tous ceux qui sont dans la rue là, ils iront. C'est une histoire de motivation.

RMA : Dans l'exemple que vous me donnez, il faut adapter l'institution, non pas à ce qu'elle vise parce que la société lui demande mais...

E : A son public.

RMA : Il faut adapter l'institution à son public. Mais alors attendez, moi, j'ai un problème (on reprend le schéma des processus). Ici, on fait entrer des élèves, des profs des savoirs, des compétences, du matériel, des tables, des chaises, tout cela pour avoir en fin de course un élève formé, mais pour construire sa formation, on va systématiquement demander à l'élève ce qui le motive. Ca va transformer la formation. Il apprendra à jouer à la Playstation, ou à draguer les filles, à manger des cheeseburgers, tout ce qui lui fera plaisir. Quand il devra se confronter au marché du travail...

E : Ca fait un peu peur.

RMA : Ce n'est pas tant ça qu'il n'aura pas appris les bonnes choses. Donc il y a une contradiction entre la voix du client élève qui dit : moi je veux être motivé par des choses qui me plaisent et la voix du marché du travail.

E : Oui.

RMA : Il n'y a pas de contradiction avec la voix des parents et celle de la société, les enfants sont à l'école et ils aiment leurs scolarisation (dans le modèle que vous me proposez mais il y a contradiction entre deux voix qui peuvent intervenir dans le processus.

E : C'est sûr.

RMA : Je vous donne un exemple. On forme des élèves à la chaudronnerie, mais ils sont moins formés au métier que pris en charge dans une formation où l'on s'occupe d'eux, l'on cherche à les motiver, et le résultat, c'est qu'il n'y a qu'un élève sur cinq qui devient chaudronnier.

E : La chaudronnerie, c'est dur. En fait au lycée, par exemple dans mon stage, j'ai pas appris à soulever les cartons. Non mais même, ça s'apprend pas. Soulever les cartons, tirer à droite à gauche, faire une tonne d'aller retour, voilà, c'est pas les cours où on reste assis et vous avez juste à hocher de la tête et à écrire.

RMA : Et ça vous motiverait d'apprendre à soulever des cartons ?

E : Je ne pense pas, non.

RMA : Qu'est ce qui vous motive le plus, ici.

E : J'vais encore dire la sécurité mais j'en suis pas certain. Nan, franchement, ce qui me motive, c'est d'avoir un diplôme, c'est juste d'avoir quelque chose. J'ai déjà le brevet mais le brevet c'est rien. Sur un cv, avoir le bac. Mais moi, j'vais pas devenir vendeur par exemple. C'est pour ça que je bosse énormément mon projet artistique.

RMA : Il faudra le vendre aussi.

E : Oui, mais je vais pas soulever les cartons.

RMA : D'accord. (Remerciements et transition).

Entretien élève 2

(Commentaire : la jeune personne, disponible, volontaire, et claire dans ses réponses était en revanche visiblement dépassé(e) par les thèmes du questionnaire et s'est défendu(e) gentiment en riant abondamment. Néanmoins, ses réponses sont claires et utiles).

RMA : Présentation de la démarche, remerciements, conditions de l'entretien. Pourquoi faites vous ces études, quels buts poursuivez-vous à travers ces études ?

E : Ben, je fais ces études pour avoir un métier. Oui, avoir un métier et puis réussir ma vie.

RMA : Pour avoir un métier... Lequel ? Vendeur ? Commerçant ?

E : Ouais, vendeur. Je sais pas, pour moi c'est logique de faire des études, c'est normal. Enfin, c'est... Je sais pas. J'trouve que... (Elle rit)

RMA : Vous paraissez un gênée.

E : Non, non, ça va.

RMA : Bien alors, vous dites que vous trouvez cela normal. C'est-à-dire ? Certains n'en font pas.

E : Après ça dépend des personnes, non, mais j'pense que c'est...

RMA : Pour vous, c'est naturel, la question ne se pose pas. Pourquoi avez-vous choisi la vente ?

E : C'est un peu par hasard en fait. Parce que, en fait, j'voulais aller en général mais y voulaient pas, alors après, j'ai choisi vente commerce, parce que c'est ce que je préférais dans la liste.

RMA : C'était votre premier choix ?

E : Ouais.

RMA : Mais vous vouliez aller en générale.

E : Ouais.

RMA : Ca se passe bien ici.

E : Oui, vraiment.

RMA : Et que faites vous pour que ça se passe bien ?

E : Ben... (Elle rit)

RMA : La question paraît évidente mais les réponses sont très différentes. Certains me disent par exemple qu'ils ne souhaitent pas faire de commerce ou de vente.

E : Bah en fait c'est pas très, c'est un peu bizarre, c'est pas vraiment un métier, c'est compliqué. Moi non plus, pas tellement en fait. C'était pas ce que je voulais faire. En fait, moi je voulais aller à l'armée, chez les militaires. Donc c'est pas tellement ça, mais c'est si j'arrive pas à entrer par exemple, dans l'armée par exemple, que je puisse retomber sur mes pieds en quelque sorte.

RMA : Est-ce que vous connaissez les procédures pour entrer dans l'armée ?

E : Ouais, je me suis renseignée, à peu près. Bah déjà, il faut que j'ai 18ans, et ensuite, bah, il faut que je fasse ma journée d'appel, et après je pourrais m'inscrire, enfin voilà, en quelque sorte.

RMA : Quel poste visez-vous ?

E : Maître-chien.

RMA : D'accord. Je pose la question parce que si vous aviez voulu être officier, il y a des écoles d'officiers différentes pour les trois corps d'armée. D'accord. Donc, en un certain sens, vous passez le temps.

E : Euh. Ouais. (Elle rit). En quelque sorte ouais.

RMA : D'accord. (Elle rit). Quel obstacle voyez vous entre ce que vous faites maintenant et l'emploi. Qu'est-ce peut arriver, qu'est-ce qui peut gêner, qu'est-ce qui peut troubler ?

E : (Elle rit) Bah, je sais pas, par exemple, que j'ai pas mon bac ou des choses comme ça.

RMA : Et qu'est-ce qui pourrait produire une chose pareille ?

E : (Elle rit) Je sais pas. La démotivation ou des trucs comme ça.

RMA : La démotivation ?

E : Ouais ouais.

RMA : Si vous étiez démotivée, qu'est-ce que cela changerait à votre travail.

E : Je sais pas, je serais, ouais, je serais plus aussi sérieuse, enfin je sais pas.

RMA : Au fond, qu'est-ce qui vous motive.

E : Oh, je sais pas.

RMA : J'aimerais que vous répondiez à cette question. (Silence). Est- ce fait d'être avec des amis, d'être dans un lycée propre, de viser un bon métier ?

E : Ben déjà je suis dans un bon lycée, les amis, les profs, ça me donne envie de travailler, je sais pas, oui, ou c'est vis-à-vis de ma famille, c'est l'envie d'avoir de bons résultats

RMA : Rien qui ait un rapport avec le métier en question [commerce vente].

E : Non.

RMA : Parce que vous en voulez un autre ?

E : Ouais.

RMA : (Elle rit beaucoup). L'établissement, les profs, les CPE, le proviseur, sont censés vous motiver alors que vous voulez faire autre chose. Alors pourquoi est-ce qu'ils devraient vous motiver ?

E : Ben... (elle rit).

RMA : Il faut vous motiver pour rester là ?

E : Oui... (Elle rit).

RMA : (présentation de l'approche processus). Qu'est-ce qui sort ?

E : Ah ben, les, les (elle cherche) les élèves qui ont été formés.

RMA : (explication des 5 voix du client). Comment les différentes voix du client sont satisfaites. Vous, quelle est votre degré de satisfaction vis-à-vis du processus.

E : 8 ou 9.

RMA : Les parents.

E : 9,10.

RMA : Les employeurs.

E : Euh (elle hésite, elle rit).

RMA : Dans votre cas, c'est un peu particulier.

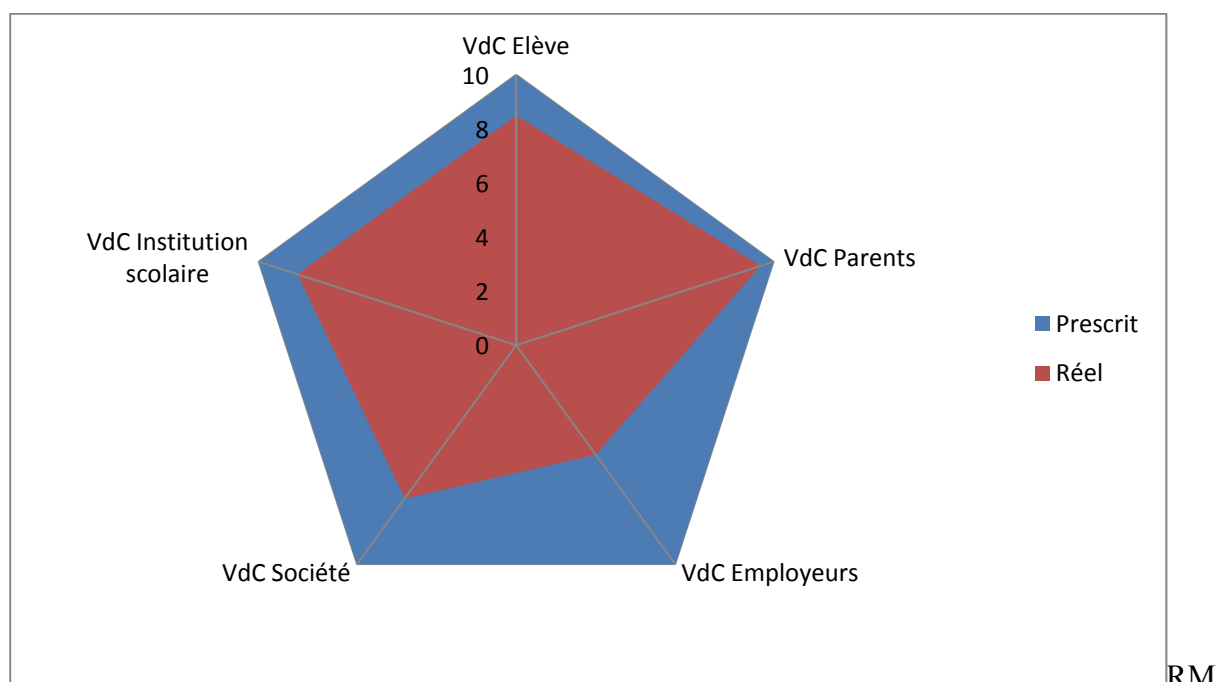
E : Euh, je dirai 6 ou 5.

RMA : Les compétences que vous acquérez ici vous serviront peut être dans un autre emploi. Savoir apprendre, savoir rester concentré, cela vous servira dans n'importe quel métier. La société ?

E : Je sais pas. Je mettrais 7.

RMA : L'institution scolaire est-elle satisfaite ?

E : Ouais, j'pense, j'mettrai 8 ou 9.



A : Vous avez une vision optimiste de la satisfaction de la société vis-à-vis de l'institution scolaire alors qu'elle fait régulièrement l'objet de critique. Alors, je dessine deux processus parallèles-général et pro-) théoriquement les deux processus sont parallèles mais vous m'avez dit que vous aviez été envoyé en professionnel (je dessine une flèche de rebut gen--pro). Qu'est-ce qui pourrait ressembler à un tel mouvement en professionnel, qu'est-ce qui peut faire sortir du LP ?

E : Ben déjà, si on a de très bons résultats on peut retourner en général.

RMA : C'est ce que vous recherchez ?

E : Non. En fait, finalement, je suis bien en professionnel. En fait je sais pas, on peut changer de filière.

RMA : Vous me parlez de décision d'orientation. Quelles peuvent être les causes d'un décrochage, d'un échec ? Vous n'avez pas de camarades qui échouent ?

E : Non. Non en fait pas vraiment.

RMA : Vous ne les aimez pas, ceux qui échouent ?

E : Non, c'est pas ça. Non. Enfin si, quelques uns (elle rit).

RMA : Et vous ne pouvez pas identifier ce qui fait que vous restez et ce qui fait que d'autres décrochent ?

E : Bah, ça les intéresse pas, peut-être que ça leur convient pas. Y en a, ils ont des raisons personnelles...

RMA : Vous n'avez jamais été dans une situation limite ? Pourquoi avez-vous du quitter la filière générale ?

E : Les notes.

RMA : Ca je comprends bien (elle rit), mais ce que je ne comprends pas et que je ne comprendrai pas tant que vous ne l'aurez pas expliqué, c'est : pourquoi aviez vous de mauvaises notes ?

E : Parce qu'en fait ça m'intéressait pas, ça m'intéressait pas alors ça m'ennuyait alors donc je faisais rien. Et donc j'avais des mauvaises notes.

RMA : La reconnaissance, les bonnes notes, les diplômes ne vous motivaient pas.

E : Non, euh, non.

RMA : Et la raison pour laquelle vous restiez à l'école n'était pas claire ?

E : Bah, c'était pour apprendre, mais, c'était pas très clair en fait, enfin si je savais que j'étais à l'école pour apprendre mais, voilà, mais pfui...

RMA : C'est quoi, la valeur ajoutée de votre formation.

E : (Elle rit). Euh... Pfui. Euh. 8. Je sais pas, j'ai pas encore réfléchi.

RMA : Qu'est-ce que ça vous apporte ? Qu'emporterez vous en partant que vous n'aviez pas en entrant.

E : La formation. Ben je sais pas. L'apprentissage d'un métier. Non ?

RMA : Que vous n'allez pas pratiquer ?

E : Bah si peut être.

RMA : Ah ! Racontez-moi ça.

E : Euh...

RMA : Vous aurez à votre disposition un métier dont vous vous servirez peut-être.

E : Ouais.

RMA : Que pourriez vous imaginer pour améliorer la formation. Si Mr Dumas Delâge venait et vous demandait : que faire pour améliorer la vie au lycée.

E : Je sais pas. Non, c'est bien. Je sais pas. C'est le lycée.

RMA : C'est parfait et on ne peut rien améliorer ?

E : Non.

RMA : Alors vous demander que l'institution vous motive mais vous ne voulez pas l'aider à vous motiver ?

E : Je sais pas (elle rit beaucoup). C'est compliqué comme question.

RMA : Si vous étiez à la place du proviseur, que feriez vous ?

E : Je sais pas. C'est pas que je veux pas vous répondre, c'est que vraiment, je peux pas.

(On résume ensemble l'entretien, je la remercie, fin de l'entretien).

Entretien élève 3

Présentation de l'entretien, de la démarche, de RMA.

RMA : Pourquoi faites-vous ces études ? Qu'est ce qui vous motive ? Quels buts poursuivez vous ?

E : Bah, je fais ces études là parce que j'aime bien le rapport avec les clients, j'aime bien aller vers le gens, le contact, relever des défis. J' préfère rester active dans ce que je vais faire plus tard plutôt que de rester passive dans un magasin ou dans un commerce, j' préfère rester active, aller moi-même vers le client. En fait à la recherche.

RMA : Donc vous voyez très bien ce que vous voulez faire.

E : Mhmmmm. Bah en fait j'ai envie d'être commerciale, c'est-à-dire présenter mes produits aux entreprises, y z'achètent, y z'achètent pas, y a des défis à relever, y a des choses à acheter aussi. Puis après, c'est pas la même chose que vendeur.

RMA : Vous avez une idée Claire du domaine dans lequel vous voudriez travailler ?

E : Nan, pas encore.

RMA : Mais vous savez que vous voulez devenir commercial. Ca, c'est ce qui vous motive de manière générale, mais qu'est-ce qui vous motive au quotidien ?

E : Euh, c'est-à-dire ?

RMA : Dans le travail quotidien, qu'est-ce qui peut vous motiver ?

E : En fait, c'est parce que j'aime bien les cours. Dans l'enseignement général, j'trouvais que c'est trop strict. Personnellement, j'apprends pas un truc de particulier qui va me servir plus tard. Y a des choses qu'on apprend pas en général qu'on apprend ici, y a un plus, on n'apprend pas forcément moins bien.

RMA : Donc vous n'avez pas vécu votre passage du général au professionnel comme une chute ou comme un échec mais au contraire comme une voie qui vous permettrait d'aller droit au but. Dans votre parcours en LP, est-ce que vous rencontrez des obstacles ?

E : Déjà moi, personnellement en langue, alors que je veux être commercial. Mais déjà ici c'est mieux, le prof il va pas nous demander de faire des exposés, il v a nous parler en anglais c'est mieux.

RMA : Mais ceux qui réussissent moins bien que vous, à quoi attribuez-vous ça ?

E : Manque de travail.

RMA : Vous, vous travaillez... Combien de temps par jour ?

E : Euh, on va dire une heure.

RMA : Et le w.e ?

E : Euh, en fait, je travaille pas à la maison comme je fais du bénévolat dans une maison de quartier, j'aide des cp et des ce1 et en retour, bah y a des bénévoles qui m'aident. Ca veut dire j'fais du bénévolat pour une classe cp ce1.

RMA : C'est génial, votre association.

E : Non mais c'est parce que depuis toujours, je suis dans cette association et ils n'acceptent plus les secondes, normalement, mais il faut donner un coup de main pour qu'on nous aide en supplément.

RMA : C'est près de chez vous ?

E : Oui, c'est à Barbes, là où j'habite. Ca s'appelle Agos (?).

RMA : (Explication des schémas processus et voix du client). Où placez vous votre satisfaction ?

E : 7.

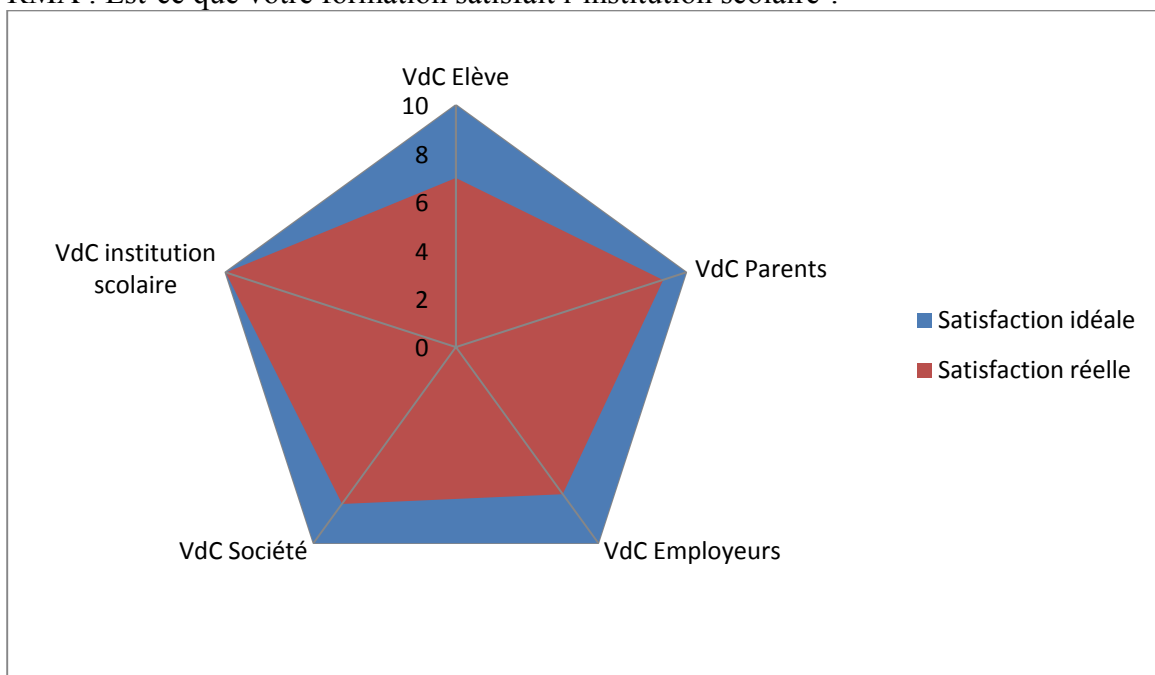
RMA : Les parents ?

E : 9.

RMA : Les professionnels ? Employeurs ?

E : Entre 7 et 8.

RMA : Est-ce que votre formation satisfait l'institution scolaire ?



E : Oui. 10.

RMA : Et du point de vue la société, la formation est-elle satisfaisante ou pas ?

E : Ouais. 8.

RMA : Qu'est-ce que vous pourriez identifier comme un défaut ?

E : Qu'il est pas forcément aussi aguerris que les enseignants le croient. (11).

RMA : Aguerris à quoi ? A faire des examens ou à travailler ?

E : Non, à travailler. C'est que quand on va en stage qu'on découvre le milieu du travail. Personnellement, j'suis partie une fois en stage, j'connais pas les produits, et tout, on était obligés de faire ça dans un point de vente, et directement fallait vendre. Alors que je connais pas l'produit. Ca veut dire qu'on était nous-mêmes obligés de l'apprendre. Parce qu'il y avait plusieurs produits, on connaissait rien, ils donnaient pas de fiche. On n'est pas forcément aptes à directement travailler. Faut une formation j'dirais avant.

RMA : J'ai une question bête. Connaissez-vous le marché du travail qui concerne votre partie ?

E : Comment ça, le marché du travail ?

RMA : Vous me dites que vous voulez devenir commercial. Est-ce que vous connaissez ce marché là. Savez-vous où il y a des emplois, comment on y accède, comment on est recruté ?

E : Euh... Non. On ne m'en a pas encore parlé en cours.

RMA : En même temps, vous n'êtes pas encore spécialisée. Vous avez remarqué que le défaut que vous identifié se rapporte exclusivement à la voix du client employeur (ce qui pourrait, à terme, influencer sur votre satisfaction). Qu'est-ce que vous pourriez imaginer pour améliorer l'établissement. Si vous en aviez le pouvoir, qu'est-ce que vous feriez pour améliorer la qualité de la formation.

E : Moi, j'dirais des ateliers.

RMA : Des ateliers ? De quoi ?

E : Des simulations de vente. C'est mon point. Parce que là les ateliers, c'est plutôt du cours, en fait. Et c'est que quand on arrive en stage qu'on découvre le monde du travail. On n'a pas fait de simulation avant. On sait pas comment ça va se passer.

RMA : (...) Donc vous souhaitez des ateliers de vente, avec de vraies ventes.

E : Oui, et en plus en ce moment, c'est ce qu'on fait, vu qu'on a un examen, on simule, téléphonique, on fait.

RMA : Et donc vous le faites...

E : Oui, téléphonique, mais pas comme ça, vendre complètement, ce qu'on va leur dire, comment on va voir, ça on le sait mais personnellement, je l'ai découvert que quand je suis arrivé en stage.

RMA : Donc, vous souhaiteriez en fait recréer des conditions réelles dans l'école. Certaines choses se font dans les grandes écoles, je me souviens d'une histoire de JP où des élèves avaient organisés la production et la vente de stylos à l'effigie de leur école... Mais enfin, il s'agit aussi de question d'argent et de moyens. Qu'est-ce que vous identifiez comme une valeur ajoutée dans votre formation ?

E : (Elle rit).

RMA : Vous voyez ce que c'est une valeur ajoutée ?

E : Ouais. Ce que j'ai appris de plus. (Pause). Bah si, j'ai appris. (Elle rit). Ben je sais pas, déjà, allez vers, non, mais ça je savais le faire avant, ce qu'on va dire au client, faire une vente. Mentir, c'est pas du mensonge, en fait, c'est à arranger la réalité des choses. Par exemple on vend une basket, on va dire que la basket va durer nanani nanana alors que c'est juste pour que le client en achète. Alors que moi je sais, quand j'achète des baskets, je crois jamais ce qu'il me dit. C'est un genre de...

RMA : De politesse ?

E : Ouais. En fait, c'est arranger la réalité à notre sauce. Je dirai. Mais c'est dur à faire, c'est pas aussi facile qu'on croit.

RMA : En même temps, c'est quelque chose qui me semble assez présent dans la vie familiale, ne serait-ce que dans des petites choses comme « ça c'est bien passé à l'école ? » « Ouais, ouais ». Si on posait la question à ceux qui ont conçu votre formation, il dirait les choses autrement. Ils parleraient de savoir être, qui seront pris en compte à l'embauche. Mais à l'échelle de la formation en trois ans et à l'échelle de toute une classe, quelle est la valeur ajoutée ?

E : L'entrée dans le monde professionnel.

RMA : Ce n'est pas une valeur ajoutée...

E : Si parce que on était en général, en fait, on a plus appris à communiquer, même par écrit.

RMA : Donc la valeur ajoutée, c'est une meilleure adaptation au monde professionnel ?

E : Ouais.

RMA : D'accord. Quelle est la valeur ajoutée du point de vue des parents.

E : Je sais pas. En fait, eux y savent. En fait, moi, la valeur ajoutée du point de vue de mes parents, c'est qu'y savent que je sais ce que je veux faire, y savent que je suis décidée maintenant. C'était pas trop ça, l'école avant.

RMA : C'est bien, c'est chouette. En ce qui concerne la voix du client du point de vue de l'institution scolaire, la valeur ajoutée, c'est assez simple. C'est l'acquisition d'un certain nombre de prérequis qui pourront être utilisés dans d'autres institutions scolaires. Vous acceptez cette idée de la valeur ajoutée ?

E : Oui, enfin, moi je trouve que c'est trop lent, ce qu'on fait ici.

RMA : Vous ne me l'avez pas dit tout à l'heure, mais c'est un défaut.

E : Mais que j'accepte parce que c'est obligé. On est obligé de passer toute la seconde.

RMA : Donc d'après vous, vous avez une énergie et des compétences qu'on pourrait beaucoup plus utiliser. On pourrait vous faire travailler beaucoup plus.

E : Pourquoi pas ?

RMA : Vous voudriez faire en trois mois ce qui vous prends actuellement une année ?

E : En fait, c'est pas ça, c'est que c'est trop répétitif.

RMA : Et vous comprenez pourquoi ?

E : Ben oui, parce que c'est les bases, ce qu'on doit bien assimiler, bien comprendre.

RMA : Et pourquoi faut-il les répéter ?

E : Ben pour pas que ça ressorte, enfin non, pour bien comprendre.

RMA : Voyez les choses à l'échelle de la classe.

E : Parce qu'on n'est pas tous...

RMA : Parce que les classes sont hétérogènes. Et dans un contexte où les classes sont hétérogènes, comment permettre à chaque élève d'aller plus vite ?

E : Ah ça, je sais pas du tout.

RMA : Imaginez, comme ça. Adoptez les différents points de vue. Comment faire ?

E : Je sais pas, parce que ça se fait pas au niveau des autres élèves, faut qu'on fasse tous la même chose au même rythme.

RMA : Alors comment faire pour différencier ? Faut-il faire des classes d'excellence ?

E : Non !

RMA : Alors comment faire ?

E : Déjà, on est en demi groupe, on fait la moitié de nos cours en demi groupe, on se voit qu'en cours de vente. Les groupes sont aussi hétérogènes et pourtant on avance mieux, que quand on est en classe entière.

Pendant ce temps là, l'enseignante reprend un élève qui était absent (probablement lors du dernier cours, nous prenons la discussion au vol, tout n'est pas clair). Elle l'interroge plusieurs fois avec une parfaite égalité de ton sur les causes de son absence. L'élève susurre,

marmonne puis dit « J'étais fatigué ». Mon interlocutrice dit, l'air désolé et comme si l'incident illustre son propos, « Ah, bah voilà ».

E : Qu'est-ce qu'on peut faire... Ben de mieux expliquer à ceux qui ont du mal. Ou que ceux qui ont mieux compris expliquent aux autres élèves.

RMA : C'est sympa, comme réponse.

E : Oui, bah c'est ce qui passé parfois dans nos classes.

RMA : C'est amusant ce que vous me dites. Vous proposez de renforcer encore la solidarité entre les élèves à l'échelle de l'école, pour les préparer à un monde professionnel dans lequel ils seront séparés et devront être autonome. Une CPE m'a dit que souvent, les élèves étaient si bien au lycée qu'ils ne voulaient plus en partir à la fin.

E : Moi je trouve que quand un élève explique à un autre élève, c'est plus compréhensible, on ose plus parler que si on était avec un prof.

RMA : Oui. Donc, il faut selon vous, vraiment renforcer la solidarité des élèves à l'intérieur du processus. Si l'on poursuit dans votre logique, il faudrait que des élèves qui se sont déjà insérés dans le marché du travail viennent travailler avec les élèves qui sont encore au lycée.

E : Mmh. Oui.

(Le temps presse, nous en finissons avec l'entretien, l'atmosphère est riieuse, la jeune interviewée rit tout en disant « c'est pas drôle ».)

Entretien Elève 4

(Présentation, remerciements)

RMA : Pourquoi faites-vous ces études ? Dans quels buts ? Qu'est-ce qui vous motive ?

E : A la base, j' voulais faire une générale. Et puis je me suis dit pourquoi pas une pro, j' pense que la pro, c' est un petit peu l' avenir de l' école, j' pense que la général, non, en fait en pro, on est plus formé. Après, tout dépend ce qu' on veut faire, c' est sûr, mais maintenant pourquoi j' ai voulu venir ici. En fait, parce que c' est la classe européenne. Comme j' aime beaucoup l' anglais, ça m' a motivé. Et puis je me suis dit que bon, commerce, ça pourrait être sympa. C' est pas très dur. C' est intéressant.

RMA : Donc le métier n' est pas ce qui vous a motivé en premier, mais cela.

E : Non. Ca me motive toujours pas. C' est pas ce que j' ai envie de faire.

RMA : Qu' est-ce que vous avez envie de faire ?

E : Euh, je, je sais que je veux travailler dans un métier artistique.

RMA : En même temps, vous êtes en seconde. On n' est pas obligé de savoir ce que l' on va faire dès ce moment là. Du moment que l' on ne se met pas trop de bâton dans les roues. Avez-vous l' idée d' un but que vous poursuivez ici ?

E : Dans ce lycée... Avoir le bac.

RMA : Pourquoi faire ?

E : Pour pouvoir accéder à une école plus tard.

RMA : Dans l'optique de l'obtention du bac, qu'est-ce qui dépend de vous.

E : Ben c'est tout simple, c'est le travail, en cours, une certaine rigueur entre guillemets.

RMA : Et vous, qu'est-ce qui vous motive à vous astreindre à cette rigueur ?

E : Qu'est-ce qui peut me motive. Je sais pas. Moi quand j'aime ce que je fais, je le fais bien.

RMA : Et là vous aimez ce que vous faites.

E : Plus ou moins.

RMA : Donc, c'est vraiment affectif.

E : Donc si j'aime une matière ou si j'aime pas quelque chose, j'vais vraiment rien faire.

RMA : Et ça dépend de quoi ? De l'ambiance dans le cours, des professeurs, des amis ?

E : Oui et non. Parce que notre classe... On est une très bonne classe en fait. Donc y a pas une mauvaise ambiance, en fait, on s'entend tous très bien, j'pense qu'on doit être une des seules classes du lycée. Mais moi, par exemple, j'aime pas du tout les maths. Pas du tout du tout du tout...

RMA : Zut. Ca peut être utile en commerce.

E : Oh non non, parce que y a pas de chiffre. C'est beaucoup de contact, y a pas de chiffre.

RMA : D'accord (on passe aux schémas, présentation de l'approche processus). Quel est le produit ?

E : Là c'est pas comme des montres, c'est des humains qui sortent.

RMA : Oui.

E : Et après, y a ceux qui ont pas envie de travailler... Bah y vont sortir par la grande sortie.

RMA : Est-ce que vous identifiez des causes de décrochage ?

E : Parce qu'y a beaucoup de gens qui voient pas le lycée pro, comme c'est vrai que c'est plus simple que la générale, même si c'est pas vrai dans tous les cours, y en a qui se disent, c'est simple, je vais pas venir en cours. Mais ça, ça arrive à tout le monde. Je pense, un jour ou l'autre, pour tout le monde.

RMA : Oui mais pourquoi ? Ca c'est le fait. Moi, je cherche la cause.

E : C'est des choses toutes bêtes. Je pense. Ils doivent sûrement voir leurs amis, des choses comme ça. Bon y se disent, c'est pas grave si je vais pas au lycée, c'est en professionnel, ils vont pas trop m'engueuler, j'ai la liberté, j'pense que...

RMA : Vous pensez que ce sont des arbitrages aussi simples ? Je préfère aller voir mes amis hors du lycée plutôt que mes amis aux lycées.

E : Je sais pas. Moi, je parle comme je pense. Mais... Je sais pas, y en a peut être qui ne voulaient pas faire une section pro. Ca ne les motive pas. Ils ne sont pas contents d'être là.

RMA : Donc c'est encore une question de motivation.

E : Je pense que la motivation ça joue beaucoup dans la vie. Quand on est motivé, on peut se consacrer bien aux choses alors que quand on est démotivé...

RMA : La contrainte peut aussi avoir une certaine efficacité. Je vais poser la question différemment. Dans l'élève formé, qu'est-ce que vous pourriez identifier comme un défaut ou une qualité ?

E : Un défaut ou une qualité pourquoi ?

RMA : Selon vous.

E : A la sortie du lycée pro, qu'est-ce qu'il a, une qualité... Il a des acquis.

RMA : Des acquis.

E : Quand on sort d'une seconde générale, on sort avec de l'histoire, de la philo...

RMA : C'est aussi des acquis, il faut préciser la notion d'acquis.

E : De travail. Entre guillemets. Moins intellectuels. C'est des notions.

RMA : Si la qualité, c'est un ensemble de compétences utilisables dans le milieu professionnel, alors qu'est-ce qu'un défaut.

E : J'pense qu'il y a des défauts, mais qui ont vraiment aucun rapport, qui ont un rapport avec l'école. C'est parce que trop souvent, c'est pas très bien vu.

RMA : Bien vu.

E : Les bacs pro, c'est pas réputé pour être...

RMA : Alors que vous m'avez dit que c'était l'avenir de l'école.

E : Non, je le pense.

RMA : Et je pense que vous avez raison. Donc le défaut, c'est la perception par les autres.

E : Oui.

RMA : C'est un déficit d'image.

E : Oui, je pense.

RMA : Donc il faut que vous travailliez à faire une bonne communication pour obtenir la reconnaissance de la valeur du produit. (Présentation valeur ajoutée et voix du client). Qui reçoit les compétences de l'élève et qui a son mot à dire sur l'élaboration de la formation.

E : Je pense que c'est surtout les futurs employeurs.

RMA : Les futurs employeurs, d'accord.

E : Et puis ça doit être les BTS.

RMA : Vous avez totalement raison, dans certain lycée pro, ce sont des syndicats d'industriels qui négocient les programmes et quant au BTS, ils reçoivent effectivement des élèves formés. Ce sont deux mondes différents, on est d'accord, le monde professionnel et le monde scolaire ?

E : Oui.

RMA : Mhh. Qui d'autre ?

E : Les élèves.

RMA : Vous avez parfaitement raison. C'est vous qui recevez les connaissances et les élèves peuvent avoir un impact sur l'organisation du processus par tel ou tel type de mobilisation avec telle ou telle revendication. Bon alors qui d'autre ? Qui paye pour cette formation ?

E : L'état.

RMA : L'état c'est qui ?

E : C'est nous.

RMA : Voilà, l'argent de l'état, c'est l'argent des citoyens qui paye des impôts, c'est la société en générale qui se paye une population formée. On a donc l'élève, la société, les employeurs, l'institution scolaire... Vous en identifiez d'autres, des gens qui reçoivent ce produit ? Non ? Les parents d'élèves ? Non.

E : Ah.

RMA : Comme vous ne l'avez pas relevé vous-même, n'en parlons pas. Parlons de la satisfaction des différentes voix du client. C'est totalement anonyme.

E : C'est pas important

RMA : Si, c'est important que cela ne vous paraisse pas important.

(Intégrer la toile d'araignée).

RMA : Pour vous ?

RMA : Pro.

E : Mi figue- mi raisin, parce qu'il y a des haut et des bas et parce qu'il y a des élèves qui voudraient pas forcément être là. Il y a en a qui ont des défauts de fabrication. C'est très hétérogène.

RMA : Le défaut de qualité que vous me décrivez est dû à l'hétérogénéité de la production. On peut imaginer deux modèles. Une production de farine de qualité médiocre mais parfaitement stable et uniforme. Une production de fruit parfois excellente et parfois médiocre. Dans un cas, le défaut est attribuable à toute la production et le niveau de qualité visé est le niveau de qualité atteint, de même que le niveau de qualité attendu. Dans l'autre cas, c'est un problème d'hétérogénéité.

E : Mais c'est normal ça. Ca dépend du caractère des gens.

RMA : La société, est-elle satisfaite ?

E : Oui, plutôt.

RMA : L'institution scolaire.

E : Plutôt.

RMA : (On passé au schéma et on dessine le manqué à gagner, avec une voix qui n'existe pas).

E : On peut toujours s'améliorer.

RMA : On sait ce que c'est qu'une valeur ajoutée maintenant, on sait ce que c'est qu'un défaut, est-ce que vous auriez une idée pour corriger les défauts ?

E : Non.

RMA : Pour vous c'est une fatalité?

E : Non mais c'est pas une question facile, vraiment je sais pas. Mais c'est pas une fatalité.

Entretien élève 5

Présentation de l'entretien, de la démarche, de RMA.

RMA : Pourquoi avez-vous choisi cette formation ? Que voulez-vous en faire, qu'est-ce qui vous motive ?

E : Ben moi au début, quand j'étais en troisième, je voulais faire hôtesse de l'air. Donc je savais qu'il fallait avoir un bac avoir le niveau bac et faire une formation après. Donc voilà. J'aurai pu choisir une autre voie, mais en plus je me sens bien ici.

RMA : Donc c'est très clair. Vous vouliez être hôtesse de l'air. Vous voulez toujours être hôtesse de l'air ?

E : Oui. Enfin il faut que je grandisse un petit peu, en taille.

RMA : Il y a une taille minimum ?

E : Un mètre soixante-dix, un mètre soixante douze je pense.

RMA : En êtes vous sûre ?

E : Oui.

RMA : Et comment allez vous vous y prendre pour grandir ?

E : Au pire je sais pas, en prenant de la vitamine e.

RMA : J'ai un ami qui est steward, chez Air France, qui a repris ses études, et s'amuse bien, malgré ses petites cernes.

E : On peut pas avoir une famille, enfin pas trop.

RMA : En ce qui le concerne, il est bien parti pour avoir une famille. Pourquoi avez-vous choisi spécifiquement cette formation ? Par hasard ou par...

E : Parce que j'aime bien le contact avec les gens, entrer en relation, tout ça.

RMA : Peut-être que dans votre futur métier, vous aurez l'occasion de vendre des produits en duty-free.

E : Mais en fait, moi, je veux devenir commerciale si je ne peux pas être hôtesse de l'air. J'aimerais bien faire commerciale, d'entreprise à entreprise, en fait, c'est pas vers le client. En fait, j'aime bien le risque un petit peu. En commercial un petit peu parce que si on n'a rien fait... C'est un challenge.

RMA : C'est drôle.

E : Pourquoi.

RMA : Parce que certains parmi vos camarades m'ont parlé de leur désir de sécurité. Non pas que les uns ou les autres aient raison, c'est simplement les différences de vision. Bien, et quand vous êtes ici, au jour le jour, qu'est-ce qui vous motive.

E : Qu'est-ce qui me motive ? Ben je sais pas. Le futur, le futur me motive. Parce que je suis ambitieuse, en fait.

RMA : C'est donc l'ambition de devenir soit hôtesse de l'air, soit commercial.

E : Ou par exemple de travailler dans une agence immobilière.

RMA : Commerciale dans une agence immobilière ?

E : Oui, c'est ça.

RMA : Très bien. Ces sont vos objectifs personnels qui vous motivent, vos ambitions. Dans le cursus scolaire (présentation du schéma processus). Qu'est ce qui peut se constituer comme un obstacle. (Silence). Est-ce qu'il y en a ?

E : Ben non, y'en a pas.

RMA : D'accord. Qui est le client du processus éducatif.

E : C'est l'université.

RMA : Est-ce qu'il ya d'autres clients ?

E : Ben oui, celui qui nous embauche plus tard.

RMA : Oui.

E : Et ensuite, c'est l'élève qui a grandi. Voilà, c'est tout.

RMA : Qui paye pour la formation.

E : L'état.

RMA : Et à travers l'état, tous les contribuables. Donc qui reçoit le produit ?

E : Ah bah oui, la société en général.

RMA : Moi j'en ajouterai un autre que vous n'identifiez pas et qui intervient régulièrement dans le processus. Ce sont les parents.

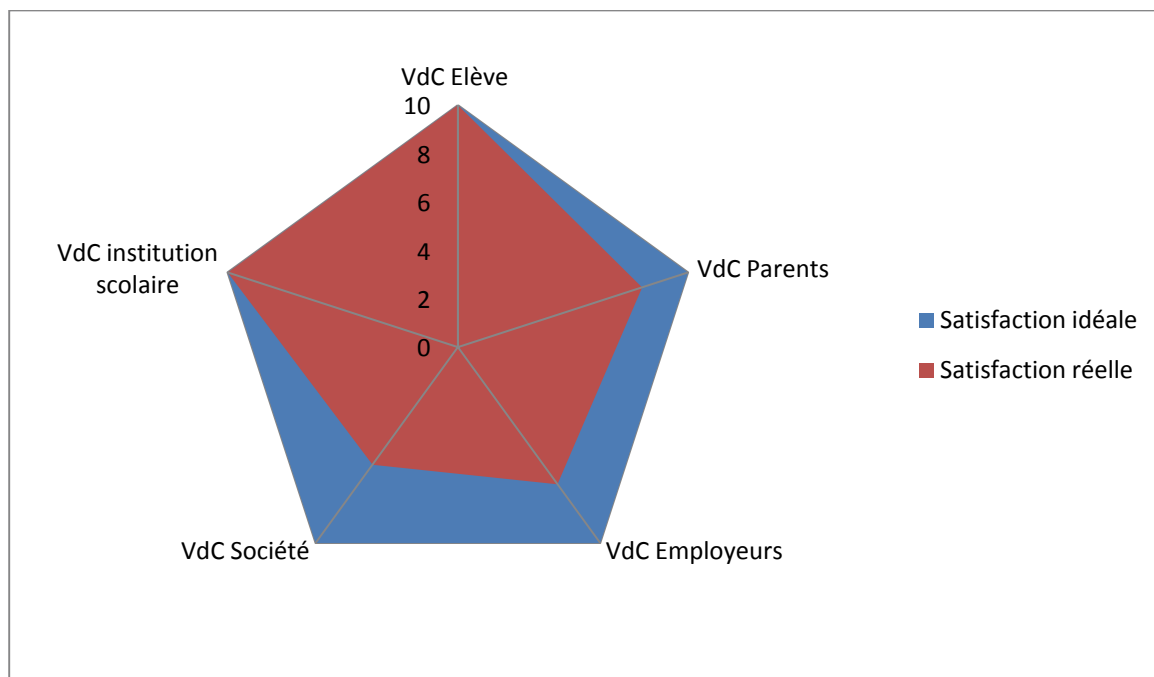
E : Ah oui, les parents aussi.

RMA : Mais je noterai que vous ne l'avez pas identifié et que pour vous, cette voix là n'est pas particulièrement valable. Quelles sont les différentes satisfactions des différentes voix du client.

E : Moi, honnêtement, je suis totalement satisfaite. Niveau institution scolaire, j'ai des bonnes notes, les profs sont plus avec nous en ce moment, enfin j'ai l'impression qu'ils veulent qu'on réussisse.

RMA : Vous le percevez comme ça.

E : Les parents comme ils voient loin, c'est plutôt 8. Les employeurs, pour les employeurs c'est bien d'avoir des personnes déjà qualifiés.



RMA : Vous avez déjà fait des stages ?

E : Oui.

RMA : Et ça c'est bien passé ?

E : Oui. Là j'ai fait un stage chez Sephora et je fais en faire un chez Gibert Joseph bientôt.

RMA : Chez Sephora c'est courageux, dans cette saturation de parfum.

E : Oui, c'était horrible. Et quand vous êtes enrhumée et que les clientes elles vous demandent de sentir un parfum... Non, pour les employeurs, je dirai 7. Et la société 6.

RMA : On voit apparaître la différence entre le travail prescrit et le travail tel qu'il est fait. Dans votre formation, qu'est ce que vous pourriez identifier comme une qualité ?

E : Bah c'est l'expérience, qu'on va pouvoir avoir dans la formation et dans les stages.

RMA : Pour vous, la qualité du produit, c'est qu'il a été confronté à l'expérience.

E : Oui, il aura été plus préparé que les autres produits qui auront pas fait des stages. Vous avez pas l'air d'accord.

RMA : La question ne se pose pas. Et qu'est-ce que vous pourriez identifier comme un défaut ?

E : Le regard qu'on porte sur la pro.

RMA : Non, vous ne m'avez pas compris mais c'est très intéressant. C'est très désagréable de supporter ce regard. Là, en quelque sorte, c'est la société qui se manifeste en tant que client. Si on considère que le processus se passe bien aujourd'hui, que les produits normaux sont bons, qu'est-ce qu'on peut décrire comme un produit non-conforme.

E : Je sais pas, franchement. Désolée.

RMA : Est-ce que vous reconnaissez une valeur ajoutée ?

E : Valeur ajoutée à quoi ?

RMA : Valeur ajoutée à votre formation, à vous, comment le vivez-vous ?

E : Bah, je le vis bien.

RMA : Qu'aurez-vous en plus en sortant que vous n'aviez pas en entrant ?

E : L'ambition. Je n'avais pas l'ambition.

RMA : Si vous étiez en position d'organiser vous-même le processus, la formation, que changeriez vous ?

E : Au niveau des stages ?

RMA : Du début à la fin, à tous les niveaux, des classes à la machine à café, au temps de la scolarité, les sanctions.

E : Pour moi, les sanctions plus dures, sinon les classes, j crois qu'y a rien à dire, c'est bien, et sinon en pro, j'prendrais des gens qui sont motivés, pas des gens qui ont des mauvaises notes. J'prendrais des gens qui sont motivés, pas des gens qui sont laissés de côté.

RMA : Donc, des sanctions plus dures et d'autre part, une meilleure sélection des entrants, des matières premières.

E : Pas des matières premières mais des personnes qui sont motivées, pas forcément des personnes qui ont des super bonne notes mais qui sont motivées.

RMA : Qu'on prenne les gens qui choisissent un lycée en premier choix. C'était votre cas, vous aviez choisi Pierre Lescot en premier choix ?

E : Oui.

RMA : Comment comprenez vous le fait qu'il y ait dans certains lycées professionnels beaucoup d'élèves motivés et dans d'autres très peu ? Comment expliquez vous ce clivage ?

E : C'est peut-être par rapport au quartier, je sais pas, par rapport au quartier. Pourtant, Châtelet, c'est pas un quartier super bien, mais y a beaucoup plus d'élèves motivés ici par rapport à (Maria Dorès ?), la discipline elle est moins forte dans d'autres lycées.

RMA : Il y a des lycées dans lesquels il y a une motivation faible et une discipline forte. Mais à votre avis, comment sont attribuées les spécialisations des LP, qu'est-ce qui fait qu'un lycée sera Commerce vente, métallerie, bâtiments.

E : Je sais pas, en fonction des métiers.

RMA : Certes mais qu'est-ce qui fait qu'un jour, l'éducation nationale comprend qu'il faut ouvrir une formation dans tel ou tel domaine spécialisé ?

E : Bah, c'est les postes, c'est normal.

RMA : C'est une double demande de la société et des employeurs. La société veut des ascenseurs. Les employeurs veulent des ascensoristes. On peut donc créer opportunément une formation ascensoriste. Et qu'est-ce qui se passe après ?

E : Après, y en a trop, enfin y'en a plus que demandé.

RMA : Vous y êtes. Le désir des élèves ne rencontre pas nécessairement la demande des employeurs par conséquent il y a au lycée pro une première confrontation entre le monde du travail et le désir de l'élève. Ces deux mondes sont en confrontation immédiate. Tous les désirs individuels ne seront pas satisfaits et par conséquent, il y aura une inégalité de motivation. Il y a déjà concurrence entre les métiers. Vous souhaiteriez qu'il y ait une sélection plus forte ?

E : Ben oui. Comment ça se fait que des personnes motivées, elles n'ont pas ce qu'elles désirent alors que des personnes pas motivées, elles obtiennent des postes ?

RMA : Et comment voudriez vous mettre en place cette sélection ?

E : Par des essais.

RMA : Des essais ?

E : Des essais en entreprises.

RMA : Donc c'est la rentrée, il y a 30 élèves qui entrent dans une classe de seconde et il faut les envoyer en entreprise ?

E : A non, pour la rentrée, je pense qu'il faut se baser sur les appréciations (Sous entendu, les stages viendront après).

RMA : Donc vous voulez faire une sélection non pas tant à l'entrée que pendant la scolarité. Comme dans les classes préparatoires où le niveau est tellement dur l'écrémage se fait aussi pendant.

E : Voilà, c'est ça (plutôt enthousiaste). Si on s'acharne, on est bien.

RMA : Ce qui est amusant dans ces structures là, c'est que les élèves qui ont de mauvais résultats s'en vont, alors qu'ils pourraient rester.

E : C'est normal, ça sert à rien qu'ils restent, ils vont pas faire que de la présence.

RMA : Donc vous voudriez un système sélectif avec une sélection à l'entrée et une sélection permanente avec une discipline plus forte.

E : Un peu plus forte, que ce soit pas l'armée mais bon.

RMA : Ah ?

E : Oui, je trouve qu'y a des profs qui se laissent faire. C'est pas bien quoi, parce qu'ils sont quand même là pour apprendre quelque chose. Ils veulent plus nous rendre service qu'autre chose, enfin c'est leur métier en même temps...

RMA : C'est un petit peu confus. Quel est le reproche précis que vous leur adressez ?

E : Au niveau de la discipline ?

RMA : Oui. (i.e. c'est vous qui le dites)

E : Et bien il y a des élèves qui les respectent pas beaucoup, alors qu'ils vont eux, justement, nous apprendre des choses. Les profs, ils sont là pour nous. Enfin ils sont là pour eux parce qu'ils gagnent de l'argent mais ils sont là pour nous.

RMA : (Le temps imparti est terminé. Remerciements et fin de l'entretien).

Entretien 6 Elèves

RMA : (Explication des modalités de l'entretien, buts de l'association...) Pourquoi avez-vous choisi cette formation ? Quels sont vos buts ? Quelles sont vos motivations ?

E : Je viens étudier la vente.

RMA : Vous avez déjà choisi la vente ?

E : Oui mais pas la vente de vêtement en magasin, la vente dans une agence immobilier ou une agence de voyage, pourquoi pas. C'est ce que je viens apprendre.

RMA : C'est cruel une agence de voyage. Vous passez votre temps à organiser des voyages pour les autres.

E : Nan, une agence de voyage, c'est comme une agence immobilier, on organise des voyage.

RMA : Vous aviez déjà cette idée avant de venir ici ?

E : Non, en fait au début, je voulais travailler en magasin mais mon premier stage m'a découragée.

RMA : Vous avez fait d'autres stages depuis ?

E : Non, mais en fait, le prochain stage, il est dans pas longtemps, c'est un stage d'un mois.

RMA : Il y avait donc un décalage entre ce que vous pensiez du travail et ce que c'est véritablement.

E : Voilà. En fait, je croyais que ça allait être mon domaine et en fait pas du tout. Mon stage, c'était bien, parce que j'étais avec des gens biens, mais c'est pas ce que je veux faire plus tard.

RMA : Donc le stage c'est bien passé mais c'est pas ce que vous voulez faire plus tard. C'était un stage utile. Vous avez choisi une formation vente pour ...

E : Pour travailler dans une agence immobilier, pourquoi pas l'ouvrir moi-même. Par exemple, ma cousine, elle a ouvert une agence immobilier. Et c'est ce que je veux faire. Peut-être commencer par travailler dans une agence immobilier et pourquoi pas après...

RMA : Pourquoi dites-vous agence immobilier ?

E : Ouais, agence immobilière... C'est ce que je voulais dire. Agence immobilière. Par exemple mon père, il a sa propre agence immobilière...

RMA : Vous pourriez travailler dans un cadre familial ?

E : Oui.

RMA : La famille, c'est plus sûr ?

E : (Elle rit). Oui.

RMA : Donc c'était votre premier choix de venir ici ?

E : Oui. En fait j'avais deux choix, soit, ça a aucun rapport, j'allais travailler les enfants, ce que j'aime bien, c'est les enfants, j'avais même fait un mini-stage dans une école par rapport à ça, mais non, quand après on m'a expliqué ce qu'on allait faire, alors non, parce que c'était plus sur les couches...

RMA : Mais il faut bien que ce soit fait à un moment donné. Enfin bon. C'est bien. Très concrètement, dans votre activité au jour le jour, qu'est-ce qui vous motive ?

E : Ce qui me motive de jour en jour ? Bah, de me dire que je pourrai réussir à avoir mon bac, et que je pourrai avoir un métier par rapport à ça.

RMA : Vous y pensez souvent ?

E : Oh oui j'y pense.

RMA : Qu'est-ce qui à l'inverse peut susciter chez vous de la démotivation ?

E : Démotivation, bah, démotivation. Ca dépend en fait. Parfois, quand j'ai des mauvaises notes, je suis plus démotivée.

RMA : Parce que vous vous dites que vous n'allez pas y arriver ?

E : Ouais, je me dis que je vais pas y arriver donc ça me démotive, et après, et après je me dis qu'il faut que je remonte.

RMA : Donc la bonne note motive et la mauvaise note démotive. (Dessin approche processus et présentation). Pouvez-vous identifier des obstacles dans le processus ?

E : A passer ?

RMA : Pas des épreuves, des obstacles.

E : Bah oui, pour ceux qui ont pas fait de stage, le stage, c'est un petit peu un obstacle. Parce que ceux qui ont jamais fait de stage, ils se retrouvent avec des élèves en seconde qui ont déjà fait un stage alors ils sont un petit peu perdus, ils sont lents, il faut qu'ils rentrent dans le monde du travail. Donc s'ils ont pas pris l'habitude avant, ils sont un petit peu perdus au début mais après.

RMA : Est-ce que c'est une expérience qu'on peut acquérir au lycée ?

E : Au lycée général ?

RMA : Non, en lycée professionnel.

E : Oui, parce qu'on fait des stages, on est dans le monde du travail, on est considéré comme quelqu'un qui travaille pour l'enseigne et comme ça, on sait ce qui nous attend plus tard.

RMA : Oui mais, vous me dites qu'il y a une différence avec les élèves qui n'ont pas fait de stage...

E : Oui ils sont pas habitués à aller voir des clients, ils peuvent être perdus

RMA : Oui mais, est-ce qu'au lycée professionnel, on peut compenser le manqué d'expérience.

E : Oui, parce qu'ici on apprend, on fait des petits tests.

RMA : Vous vous sentez suffisamment proche du monde professionnel ?

E : Oui, je me sens proche.

RMA : (Schéma processus : client et valeur ajoutée). D'après vous, qui sont les clients du processus, si on considère le processus de la seconde à la troisième ?

E : Ben nous.

RMA : Et vous recevez quoi ?

E : Bah, un diplôme, si on arrive, une formation.

RMA : Les élèves. Et qui d'autres ?

E : Bah les parents d'un côté parce qu'ils sont contents. Ils sont contents de leur enfant. Le principal, le principal du lycée, parce qu'il aura plus de réussite.

RMA : On pourrait dire l'ensemble de la communauté éducative ?

E : Oui et aussi les profs.

RMA : Et d'autres établissements. Quoi d'autre ?

E : Les élèves, ceux qui s'occupent des études, euh, euh, ceux qui s'occupent des études, le ministère...

RMA : Le ministère de l'éducation nationale ?

E : Oui!

RMA : Cela fait aussi partie en un sens des institutions scolaires ? Qui va utiliser les compétences des élèves ?

E : Par les clients.

RMA : Où ?

E : Dans les magasins.

RMA : Où ils seront employés. Ce sont les employeurs. Pour le dernier, c'est très simple. Qui paye la formation ?

E : Le lycée.

RMA : Qui donne l'argent au Lycée ?

E : L'État.

RMA : Qui donne l'argent à l'état ?

E : Euh je sais pas.

RMA : Si, si, vous savez.

E : Euh, les banques ?

RMA : Mais non (nous rions un peu).

E : (Elle hésite longtemps). Je sais plus. J crois que je l'ai au bout de la langue. Je sais plus. Le président (elle rit).

RMA : Mais c'est tout simple. Vous avez des parents ?

E : Oui.

RMA : Ils travaillent ?

E : Ah oui, je sais, les impôts. (Elle rit).

RMA : Toute personne qui paye des impôts en France finance l'éducation. Les différentes sociétés voire les différents gouvernements de droite ou de gauche financent plus ou moins massivement l'éducation. Il s'agit de l'action de la société de manière générale. Au sujet de

votre formation, essayez d'identifier les différents niveaux de satisfaction des différentes voix du client. En ce qui vous concerne, à quel niveau êtes vous satisfaite ?

E : 8.

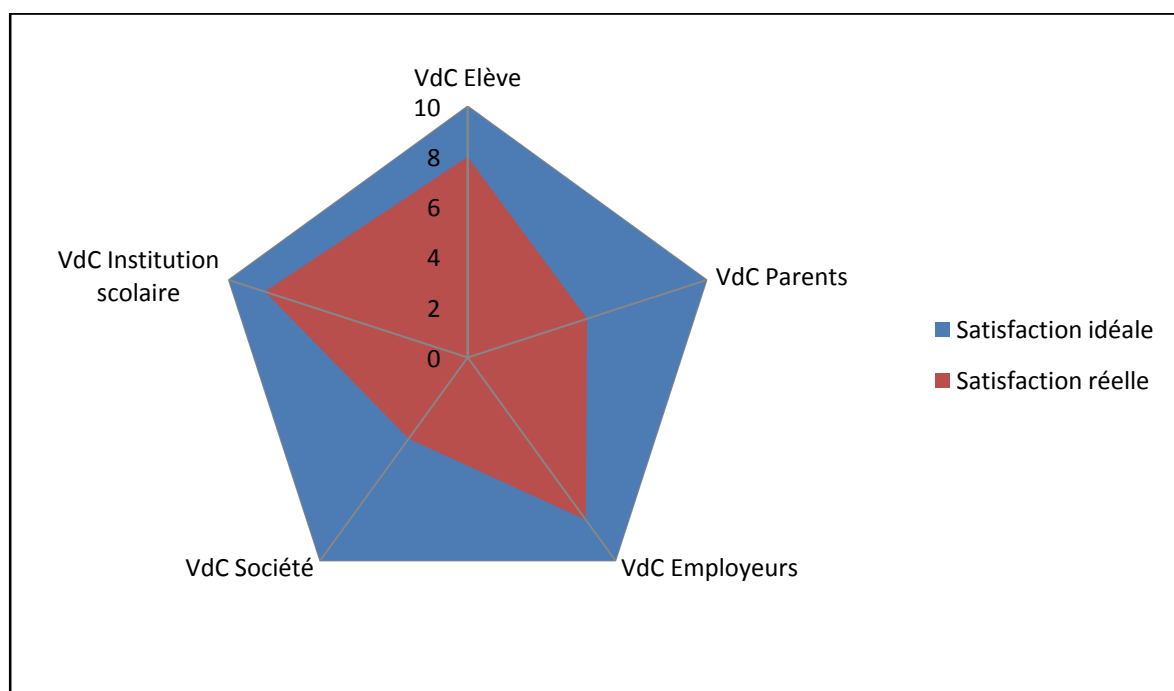
RMA : L'institution scolaire ?

E : Satisfait de moi ?

RMA : De l'ensemble de la formation.

E : 9 ou 8.5. Parce qu'ils donnent le maximum de ce qu'ils peuvent.

RMA : Les parents ?



E : Moi ma mère, elle est contente de ce que je fait et mon père, il est pas content. Les deux comptent ?

RMA : Les deux comptent.

E : Donc 5 sur 10 par rapport à mon père. Il est pas content de tout ce que j'ai fait.

RMA : Les employeurs, sont ils contents de ce qui est fait ici ?

E : Oui parce que comme ça, ils ont moins à prendre de personne, moins de temps à perdre.

RMA : Vous parlez d'un temps de formation ?

E : Oui, parce que nous, ils vont nous dire comment on travaille dans cette enseigne, mais pas comment on travaille avec le client, parce que ça, nous, on l'a déjà appris ici. Donc oui, ils sont contents. Je mettrai 8.

RMA : En ce qui concerne la société ?

E : Ils ont pas très contents d'après ce que j'ai attend, à cause des élèves qui sèchent, je mettrai à 4.

RMA : (réalisation de la toile d'araignée) Critère de la qualité et un défaut ?

E : Ben, c'est que les profs soient derrière nous, les élèves et qu'ils veulent nous emmener jusqu'au Bac.

RMA : Pour vous, le critère de qualité d'une formation, c'est la motivation des profs à vous motiver pour vous emmener au Bac.

E : Oui, ça c'est une bonne qualité.

RMA : Et un défaut ?

E : Un défaut dans ce lycée ?

RMA : Je ne cherche pas à vous faire critiquer le lycée mais à me dire ce qui pourrait être un défaut dans la formation.

E : Pour le deuxième stage, on peut pas choisir entre vente et commerce...

RMA : Non, ce serait un défaut de la formation pas du produit.

E : Moi j'trouve qu'y a pas de défaut...

(Je ne parviens pas à lui faire comprendre la question, ou elle ne souhaite pas répondre). Moi je suis fière de là où je suis. Je vois le truc mais je ne vois rien comme défaut, à part des profs pas motivés.

(Remerciements et salut).

Entretien Elève 7

L'entretien se déroule bien que la personne prévue ne soit pas là. Par ailleurs, il se déroule en deux fois car l'intéressé livrera des éléments importants après la fin de l'entretien, acceptant toutefois de bonne grâce que je relance l'enregistrement.

Présentation de l'entretien de l'association et du déroulé de l'entretien.

RMA : Pourquoi faites-vous ces études là ?

E : Parce que, avant j'étais en générale, c'est un choix par défaut en fait. Parce que dans l'entreprise plus tard, je vais faire de la vente, c'est fait pour.

RMA : Vous vouliez faire autre chose ?

E : J'voulais étudier autre chose au départ ?

RMA : Quoi ?

E : J'voulais faire ES.

RMA : Et pour après, vous aviez déjà une idée ?

E : Euh, non, pour après non. Faire des études, hein...

RMA : Et là, vous n'imaginez pas en reprendre ?

E : Non, là je fais mon bac pro et après j'arrête.

RMA : Et dans quel but faites vous ces études là plutôt que rien ?

E : Pour monter une entreprise ?

RMA : (J'ai mal entendu). Pour fonder une entreprise ?

E : Ouais.

RMA : Une entreprise de quoi ?

E : Je sais pas encore. J'ai pas encore d'idée, mais, plus voiture.

RMA : Voitures ?

E : Concessionnaire.

RMA : Vous voulez devenir concessionnaire. C'est un bon métier. On gagne bien sa vie. Mais tous les soirs, tous les matins, qu'est-ce qui vous motive ?

E : Pour faire les devoirs ? Pour venir au lycée ?

RMA : Pour faire votre métier d'élève.

E : On est obligé, hein ?

RMA : C'est ça qui vous motive ?

E : On est obligé. En plus, si y a pas école, on n'a rien à faire. En tant que sécheur, moi je sais que y a rien à faire, bah, y a rien à faire.

RMA : Donc à quoi bon sécher puisque c'est pour ne rien faire. A l'inverse, qu'est ce qui peut vous démotiver ?

E : Bah. Venir en cours le matin. C'est fatiguant, on s'endort tard, on est fatigués, on n'a pas envie de se lever, si tu as une minute de retard, ils te prennent pas, donc tu peux rater ton cours pour une minute.

RMA : Donc c'est l'emploi du temps qui vous démotive et la rigueur sur l'assiduité ?

E : Ouais.

RMA : Vous préféreriez que ce soit plus souple ?

E : Ouais. Si on pouvait choisir nos heures de cours.

RMA : Vous voyez, hier, dans la même salle, une élève m'a dit que, si elle pouvait changer les règles de vie de l'établissement, ce serait pour rendre les règles plus strictes et les sanctions plus sévères. D'ailleurs cette question, je peux vous la poser : si vous étiez à la tête de l'établissement, que changeriez-vous ?

E : Commencer les cours à 10 heure et finir plus tard. Et donner deux heures pour manger.

RMA : C'est tout ?

E : Ouais.

RMA : Tout le reste va bien ?

E : Ouais, ça va c'est bon.

RMA : (Explication de l'approche processus) Qui reçoit ce qui sort du processus ?

E : L'élève.

RMA : L'élève reçoit un produit que l'on désigne comme une formation. Qui d'autre reçoit.

E : Les professeurs.

RMA : Les professeurs de l'étape suivante ?

E : Non, les professeurs ils apprennent aussi, ils apprennent à comprendre les élèves.

RMA : Ah, d'accord. Les enseignants reçoivent des élèves formés mais sont aussi transformés, selon vous. Qui d'autres encore ? Qui va utiliser ces compétences acquises ?

E : Les entreprises ?

RMA : Un client, c'est dans le cadre de l'approche processus, c'est une personne ou une institution qui reçoit un produit. Ce peut-être un bénéficiaire, un client dans le processus de production ou le consommateur final. Qui paye la formation ?

E : L'état.

RMA : Et à travers l'état ?

E : Nos parents, l'ensemble des contribuables.

RMA : Ainsi, la société se paye une école. Est-ce que vous identifiez un dernier client.

E : Non.

RMA : Bon. Moi, j'ai l'habitude d'intégrer les parents mais je note bien que vous ne l'avez pas fait. (Explication de la voix du client, de l'impact d'une voix du client dans le processus, notion de valeur ajoutée). La première question, c'est quelle est la valeur ajoutée produite par la formation ?

E : Des connaissances pratiques.

RMA : C'est la réponse la plus juste et vous êtes le seul à la nommer. La réponse la plus commune, c'est une meilleure compatibilité avec le marché du travail, ce qui est une conséquence variable de l'augmentation des connaissances pratiques. Qu'est-ce qu'on peut identifier comme un critère de qualité ou un défaut ?

E : Ca dépend pour quel client.

RMA : Ca dépend pour quel client ?

E : Non, c'est pas (il hésite). La qualité des profs ?

RMA : Il semble que vous n'avez pas compris la question. Un concessionnaire automobile considère des critères différents. La qualité de telle marque sera de faire tant de kilomètres sans panne, sans produire trop de CO2. Ces critères de qualités définissent une norme. Tous les modèles doivent y correspondre. Si des modèles sortent d'usine sans respecter ces critères et que leur essieu pète au bout de deux mille kilomètres, ce sera un défaut. La qualité, c'est l'objectif visé et la norme fixée.

E : Les perspectives d'avenir. Trouver un métier.

RMA : C'est le critère de qualité ça ?

E : Ouais, en pro.

RMA : Trouver un métier, c'est le cycle normal. Ne pas en trouver, c'est avoir un défaut ?

E : Ouais, c'est ça. Enfin, le défaut, c'est plutôt de ne pas progresser. Pas aussi vite.

RMA : Que le cycle normal proposé ?

E : Qu'un autre cycle, en général.

RMA : Ca, ce serait le défaut de la formation en général. Moi je vous demande un critère de qualité ou un défaut dans ce qui est, dans ce qui se fait. Vous me dites, la qualité d'une formation s'évalue à la possibilité qu'elle offre de s'insérer à coup sûr dans le marché du travail. Un défaut, ce serait l'échec de cette insertion.

E : Ouais, c'est ça.

RMA : (On passé à la toile d'araignée). Quel est votre degré de satisfaction ?

E : 8.

RMA : D'après vous, vos parents, où les place-t-on ?

E : 8 aussi.

RMA : D'après vous, l'institution scolaire est-elle contente de la formation qu'elle propose ?

E : Je mettrai 6.

RMA : En ce qui concerne les employeurs ?

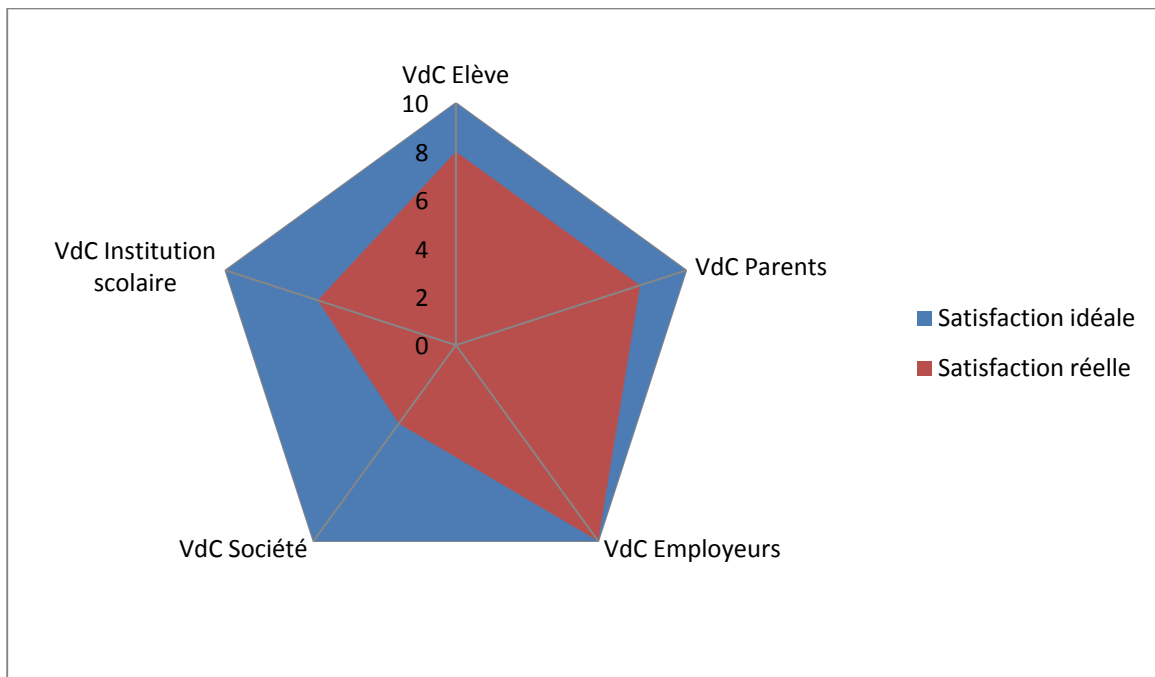
E : Pour un stage ?

RMA : Non, en bout de course ? Après l'embauche. (Laius sur l'adéquation entre formation et marché du travail). Donc, nos employeurs ?

E : 10.

RMA : Et la société en général ?

E : 4.



RMA : (Différence entre le travail prescrit par les différentes voix du client et le travail réel tel que perçu par l'élève). Existe-t-il une concurrence entre les voix du client.

E : Ouais. Par exemple, les élèves ils voudront gagner plus d'argent. Mais les employeurs, ils voudront pas payer plus.

RMA : Mais plus concrètement, à l'échelle d'une journée.

E : L'employeur, y va demander qu'on travaille pour faire des bénéfices. Alors que l'élève, il va chercher à faire le moins d'effort possible.

RMA : Comment ça se manifeste à l'école ?

E : Dormir des fois, pas écouter, se reposer plutôt, passer le temps...

RMA : Qu'est ce qui peut vous motiver à travailler ?

E : Que ce soit intéressant, que ce soit un sujet intéressant.

RMA : Donc vous n'êtes motivés pour le travail que lorsque le travail est intéressant.

E : Par exemple l'histoire, parce que l'histoire...

RMA : Je vais vous poser une question un peu bizarre mais pensez vous que les employeurs aient intérêts à ce que vous ne soyez motivés à travailler que lorsque le travail est intéressant pour vous.

E : Bah, euh...

RMA : La motivation doit venir de ce qui vous est proposé et pas de vous ?

E : Bah, normalement, ça doit venir de nous. C'est propre à une personne. Y a des gens qui font pas le métier qu'ils veulent, y sont pas motivés.

RMA : Vous, vous pouvez encore le faire.

E : Oui.

RMA : Donc vous êtes motivés.

E : Euh, la fatigue, ça joue aussi sur la motivation. Je suis fatigué. Souvent fatigué.

RMA : Pourquoi, vous dormez moins de six heures par nuit.

E : Six heures, pfou, je regarde des films.

RMA : Vous n'êtes pas prêts à sacrifier quelques heures de votre activité devant la télé pour être moins fatigué à l'école ?

E : (Il rit assez franchement). Si, mais pas maintenant, plus tard.

RMA : C'est-à-dire quand ?

E : L'année prochaine, ou je sais pas.

RMA : Pour l'instant, il vous semble que pour l'instant, vous pouvez

E : tenir...

RMA : Qu'est ce qui fait la valeur de la formation ?

E : La pratique des stages. Pour avoir un métier juste après.

RMA : Vous avez fait un stage, déjà ?

E : Oui.

RMA : Ca vous a plu ?

E : Oui.

RMA : Ca ressemblait à ce que vous pensiez du travail ?

E : Non.

RMA : C'est à dire.

E : Je pensais que c'était aussi bien.

RMA : En voilà une bonne nouvelle. C'est-à-dire aussi bien ?

E : Quand on pense à ce que les autres ils on fait comme stage, nous, on vendait directement au client.

RMA : Alors que les autres, ils portaient des cartons ?

E : Ouais voilà.

RMA : Et vous étiez fatigué aussi, là bas ?

E : Ouais. Parce qu'il faut être tout le temps debout alors qu'ici, on est tout le temps assis.

RMA : Donc, vous êtes un jeune homme dans la fleur de l'âge et vous êtes structurellement fatigué et vous attendez quelque chose pour vous motiver.

E : Moi, je sais ce que je veux faire, donc je fais le minimum.

RMA : Imaginez que vous soyez amoureux d'une jeune fille, vous savez ce que vous voulez, sortir avec cette fille, et vous allez faire le minimum ?

E : Ouais, oh, le minimum au début et après faire le maximum. Si je vois que le minimum marche pas, je ferai pas le maximum.

RMA : Donc là encore, vous avez besoin que la motivation vienne de l'extérieur.

E : C'est la première qu'on vous dit ça, hein ?

RMA : Non, c'est la réponse la plus systématique.

Coupure-reprise

RMA : Donc nous disions...

E : Pour moi, ça à l'air facile, et c'est pourquoi que je fais le minimum.

RMA : Mais vous attendez vraiment de l'équipe de rendre l'établissement confortable, agréable.

E : Ouais, parce que l'établissement, il est à eux donc c'est à nous, euh, à eux de nous donner envie de venir.

RMA : Pourquoi ?

E : Parce qu'on est l'avenir. Parce que c'est un métier, c'est leur métier.

RMA : (Remerciements, fin de l'entretien).

Entretiens une directrice d'agence d'intérim.

L'entretien se déroule dans une atmosphère cordiale. Mlle X se montre patiente et attentive malgré un emploi du temps serré. On remarquera qu'elle semble aussi épuisée par le travail que les acteurs de l'enseignement professionnel. Aussi engagée pourrait-on ajouter. L'entretien est non-directif parce qu'il ne porte pas immédiatement sur le processus mais sur la position d'une des voix du client mise en évidence par les premiers entretiens.

RMA : Comment définissez-vous votre métier et depuis combien de temps l'exercez-vous ?

Directrice d'Agence : Alors moi ça fait bientôt 15 ans que je travaille dans le milieu du travail temporaire. Ce qu'on appelait avant le travail temporaire. Maintenant, c'est plus tellement le terme, on est agence d'emploi, hein, on propose aussi bien aux demandeurs d'emploi du contrat temporaire, que du CDD ou du CDI. Donc aujourd'hui, on intervient vraiment sur toute la prestation d'embauche, que ce soit en intérim ou d'autres formes de contrat, la formation etc. et je fais ça depuis 15 ans, alors euh... j'ai travaillé dans le milieu de l'industrie pendant 5 ans, toujours en agence d'emploi, mais mes clients étaient essentiellement des usines, c'était en Alsace, un peu ailleurs. Après, j'ai travaillé dans le secteur tertiaire et plus précisément bancaire et assurance pendant deux trois ans. Après j'étais un petit peu sur de la logistique et du transport, et depuis 5 ans maintenant, je suis sur le BTP d'une manière générale. Voilà, et donc je suis passée par tous les postes que peut comprendre une agence, donc j'ai fait apprentie, j'ai fait du commercial, j'ai été responsable de compte, recruteur à un moment donné et puis chef d'agence.

RMA : Cela vous intéresserait de passer au dessus ?

DA : Oh, bah, l'avenir nous le dira, aujourd'hui, je suis bien sur mon poste. Au dessus, c'est peut-être plus intéressant financièrement, un peu moins dans le travail. Aujourd'hui, ce que j'aime dans mon boulot, c'est vraiment la partie business, commercial pur, donc tout ce qui est un peu négoce de marché et tout ça, et l'aspect social puisque j'encadre tout de même 130 intérimaires et dans le milieu du BTP en plus donc voilà, y a l'accompagnement des, du personnel, l'évolution, le développement des compétences et cætera.

RMA : Vous parlez des compétences des intérimaires.

DA : Oui. Parce que les intérimaires, la particularité... Alors après, d'une agence à une autre, ça change. Vous avez des agences où le chef d'agence n'intervient jamais auprès des intérimaires, sauf cas de sanction ou en cas de problème. Moi, mes intérimaires, j'en suis très proche. Je les vois toutes les semaines et je les vois régulièrement donc ils voient que je suis disponible, ils me voient dans le cadre de projet professionnel et cætera.

RMA : Je me représentais une agence d'Intérim comme un lieu où l'on se rend quand on cherche un travail, de manière épisodique. Là, vous me parlez plutôt de quelque chose comme une équipe.

DA : Ah oui oui, l'intérim a beaucoup changé depuis ces 10 dernières années. A savoir qu'avant, il y a avait des gens qui tapaient à la porte, type ANPE, en disant je cherche du travail, et si mission il y avait, mission on proposait et on les envoyait travailler. Ca s'arrêtait là. C'était vraiment, euh... c'était très industriel comme fonctionnement. Aujourd'hui, on réfléchit plus à une fidélisation des travailleurs intérimaires, puisque ce sont de réels collaborateurs, ils font partie de l'entreprise, ils sont salariés de l'entreprise, et aujourd'hui, vu le volume et vu le nombre de demandeurs d'emploi qui ne cesse d'augmenter, on est incapable de gérer tout le flux qui peut se présenter à l'agence. Donc on a fait le choix, enfin moi j'ai fait le choix et c'est le choix de l'entreprise d'une manière générale, euh, on a fait un choix de faire un travail plus qualitatif, eu donc aujourd'hui, on est en droit de dire non quand une personne vient taper à la porte. On lui dit voilà, aujourd'hui, dans telle qualification, on a beaucoup trop de personnel, ce ne serait pas vous rendre service que de prendre votre dossier d'inscription, par contre le personnel qui travaille pour nous... Alors on alimente très souvent parce que, ceux qui travaillent pour nous, ils y en a qui travaillent pour nous depuis dix ans, il y en a qui sont nouveaux, on alimente régulièrement par de nouvelles candidatures. Nous, on essaye de faire en sorte qu'ils ne soient pas seulement de passage à l'agence, et on essaye de les fidéliser et de les qualifier malgré leur non qualification de départ.

RMA : En fait, vous êtes quasiment un label. Ce sont des travailleurs XXX (nom de société).

DA : Tout à fait. Tout à fait, même si en même temps, ils ne nous appartiennent pas, ils peuvent tout à fait travailler pour plusieurs agences à la fois, hein. On fait vraiment en sorte qu'en tous cas, les bons éléments qui donnent satisfaction dans leur travail et qui sont en recherche de stabilité professionnelle, on essaye vraiment de les impliquer dans leur travail et puis dans le monde du travail de manière général. Parce que beaucoup n'ont pas l'habitude d'avoir un travail à temps plein, n'ont pas l'habitude travailler sur du moyen terme ou du long terme. Et on leur apprend ça. Et donc progressivement, on les remet vraiment dans le circuit de l'emploi, et cætera.

RMA : Je m'étais laissé dire bêtement que dans le secteur du bâtiment, on trouvait de l'emploi.

DA : On en trouve mais malheureusement, y en a pas assez pour tout le monde. C'est un secteur où on trouve facilement du boulot.

RMA : C'est un secteur où l'on a parfois du mal à recruter.

DA : Oui. Alors, c'est selon les qualifications. Aujourd'hui, sur 130 salariés, j'ai 50% de non qualifiés. Sur les non qualifiés, on a pas de travail pour tout le monde de toute manière. En revanche, là où on est en pénurie de personnel, c'est sur le personnel qualifié, donc que ce soit en second œuvre, en gros œuvre, dans les métiers de la fondation, euh, dans les travaux publics, donc dès lors qu'on parle de maçon, de menuisier, de plombier et cætera, là effectivement, on peut rencontrer une pénurie de personnel.

RMA : Vous voulez dire qu'on ne forme pas assez.

DA : Je pense que... Nous, par exemple, on en forme régulièrement, parce que, c'est ce que je vous disais tout à l'heure, on accompagne nos collaborateurs dans leur évolution professionnelle et dans le développement des compétences. Il y a pas plus tard qu'un mois, j'ai formé 6 maçons, enfin 6 manœuvres pour devenir maçon, donc...Faut savoir qu'une formation de maçon, mine de rien, on l'a fait aux compagnons du devoir, il faut savoir qu'une formation coûte 8000 euros. Aujourd'hui, on a fait le choix d'investir dans ces formations là.

RMA : 8000 euros, c'est probablement 4 ou 5 fois moins que la formation d'un élève en lycée professionnel. Je serai étonné si le coût annuel de la formation d'un lycéen était inférieur à 10 000 euros par ans (après vérification, notre intuition s'est avérée exacte).

DA : Oui mais là, c'est une formation accélérée. En lycée professionnel, la formation est plus poussée. C'est une formation accélérée en 355h.

RMA : Vous êtes confrontés à la fois à un tel déficit et à un tel effet d'opportunité que vous assumez une partie de la formation.

DA : Oui. Alors, ce qui se passe aussi, c'est que malgré des annonces qu'on peut passer, malgré la sollicitation de certains lycées et cætera, on n'a pas le retour escompté suite à nos démarches. Il y a deux problématiques de départ. Euh, faut se le dire, nos clients, très souvent, nous renvoie le manque d'expérience de certains candidats. En ce sens, ils ne souhaitent pas prendre le risque de, le risque de prendre des jeunes recrues. Pourquoi risque, parce qu'aujourd'hui, toute société, on travail de plus en plus sur la sécurité au travail. Et aujourd'hui, ce que l'on nous renvoie, c'est que selon les statistiques, les accidents du travail se font beaucoup sur les jeunes sans expérience. Enfin, ça reste à prouver.

RMA : Vous avez un drôle de tableau dans l'entrée sur la sécurité sur les chantiers...

DA : Pourquoi drôle ?

RMA : Tous les personnages sont blancs.

DA : Tous les personnages sont blancs ?! Et pourtant, vous devez voir certainement ailleurs que ici, nous on parle sans cesse de lutte contre les discriminations. Mais le tableau, il est pas fait par Adecco. Aujourd'hui on ne prend pas ces critères là en termes de recrutement. Donc

voilà, il y a effectivement que les jeunes recrues sont très mal acceptées par certains chefs de projet, certains conducteurs de travaux. L'avantage de former nos intérimaires sur cette formation, c'est leur expérience professionnelle sur chantier, là effectivement, c'est des gens qui ont déjà touché à des travaux de petite maçonnerie et cætera, et il leur manquait simplement la partie théorique, euh, de la formation. Voilà pourquoi avoir investi à un moment donné sur de la formation alors que je suis persuadé qu'il y a des jeunes qui sortent d'école, et que ces jeunes là, malheureusement, on ne les attire pas, je pense, mais on a du mal effectivement à les capter, après, certaines démarches, et cætera, on est en relation avec Pôle Emploi, et cætera et cætera. Pour les quelques uns qu'on capte, alors il y a une disparité aussi, il y en a qui sont pas spécialement prêts aussi à travailler, d'autres, ce sont les fameux chefs de chantiers qui n'en veulent pas et pis, pis y en a certains qui passent au travers d'une des mailles du filet et qui réussissent à s'intégrer.

RMA : On a donc le processus de formation de l'élève. Puis l'élève arrive sur le poste, là, on estime qu'il est jamais assez formé, qu'il est pas exactement formé au poste, en plus il est peu expérimenté. (Courte interruption, une employée prend rendez-vous). L'écart entre la formation et l'attendu vous donne une fonction d'encadrement, et de mise en adéquation entre l'offre et la demande de travail. Il me manque donc un client ou une étape dans la modélisation du processus. Comment considérez-vous les élèves de lycée professionnel que vous êtes amenés à fréquenter.

DA : Ben moi, ce je vous disais tout à l'heure, ce que j'aime dans mon métier, c'est effectivement la partie gestion d'un centre de profit, développement d'un centre de profit et la partie sociale, accompagnement, qu'on peut avoir dans notre métier. On des gens qui sont en difficultés, des jeunes qui sortent d'écoles et qui n'ont pas d'expérience, qui n'ont pas travaillé, et cætera et cætera. Moi, j'ai vraiment un engagement dans le côté social et c'est pour ça que je travaille souvent avec l'association Réussir Moi Aussi. Et donc, quand je vais les rencontrer, c'est très souvent ce type de population que je rencontre donc des jeunes qui sont euh, qui n'ont pas été au bout de leur formation, soit qui sortent à peine de leur formation et qui se retrouve face à une difficulté pour trouver du travail. Donc, euh, moi j'ai une réelle démarche vis-à-vis de ces gens là. J'ai aucun a priori, après, c'est le cas par cas qui... Je ne souhaite pas généraliser. Parce que très sincèrement, on voit de tout. On voit des jeunes qui sont extrêmement motivés, qui ont envie de réussir, qui ont envie de se prouver des choses, qui ont envie peut-être de prouver à d'autres personnes, aussi, et cætera. Il y en a, on les voit, ils ont pas envie, hein. Et moi par contre quand je dis « Je veux bien faire du social », je veux bien faire du social, mais avec des gens de bonne volonté, qui ont envie, pour les

accompagner et pour les aider. Ce qui n'ont pas envie, c'est pas de mon ressort. Ceux là par contre, j'ai une boutique à faire tourner et ceux là, ben, il faut les réorienter ailleurs et cætera mais c'est pas ces gens là qui m'intéressent aujourd'hui.

RMA : Je vais poser ma question autrement. Si vous aviez à faire valoir votre avis auprès des lycées professionnels, si vous deviez leur remettre des demandes pour améliorer la qualité de ce que vous recevez, quelles seraient ses demandes ?

DA : Je, pfou, je sais pas, je sais pas, une fois plus, après, c'est du cas par cas, effectivement, moi, ce que je leur renvoie très souvent, c'est le manque d'implication de certains en sortant de l'école. Euh, une fois de plus, j'ai pas d'a priori, mais... Quand je rencontre les écoles, j'ai le lycée Saint Lambert just à côté qu'est un lycée professionnel du BTP.

RMA : Il y a Guimard aussi, qui forme au BTP.

DA : J'ai pas été les rencontrer encore. Je pense que je vais avoir une démarche vis-à-vis d'eux, d'autant plus que je passe tous les matins devant, je l'ai découvert il y pas longtemps, j'ai vu des jeunes devant, en tenue de chantier et ça m'a interpellée, j'ai vite compris que c'était un lycée du bâtiment. Euh, je pense pas avoir répondu à votre question...

RMA : En partie. Il va falloir gratter. En LP comme au collège, la question de la motivation est décisive, de manière assez différente. Par exemple, la proviseur de collège rencontrée ce matin disait « Je veux qu'ils aient envie d'apprendre. Je veux leur faire comprendre que c'est bien d'apprendre des trucs. Mon critère de qualité à moi, c'est, en troisième, j'ai un gamin qui a appris des choses et qui a compris que c'était bien d'apprendre. Et que, par exemple, il apprenait pas une règle dans une matière pour l'utiliser exclusivement dans cette matière, qu'on apprenait pas exclusivement dans le cadre de rapports de force avec des profs ». En lycée professionnel, il y a autre chose.

DA : Il y a autre chose, mais vous savez, moi, quand je les ai rencontrés, euh, alors, dans le cadre d'une réunion, avec une vingtaine ou une cinquantaine d'élèves, hein, ils sont un peu dissipés, alors il faut les recadrer, moi je suis un peu habituée, donc face à la réalité du monde du travail, du monde extérieur qu'ils ne connaissent pas encore, et je leur explique simplement, pour ceux qui ont réussi leur formation, ils sortent de là et ils sont persuadés qu'ils vont trouver du travail rapidement, ils se rendent compte que finalement, malgré une formation qualifiante, c'est pas forcément le cas. Il y a des employeurs qui vont leur faire confiance, d'autres qui vont être plus réticents parce qu'on les connaît pas et cætera. Je leur explique bien déjà qu'en sortant de là, ça va être très difficile, mais en plus, si là maintenant, je dis ce genre de choses dans le cadre justement de l'indiscipline, et je leur dis, là, si déjà là, vous en avez un peu rien à faire et cætera, si, vous laissez tomber parce que vous vous dites

que de toute manière, vous vous débrouillerez pour trouver du boulot, vous aurez pas votre diplôme en sortant de là et ce sera encore plus compliqué que pour ceux qui l'auront, donc il faut vraiment réagir à un moment donné et vous dire que : soit il y a eu erreur d'orientation dès le départ, ça vous intéresse pas et il faut réagir très rapidement et vous réorienter, soit, ça vous intéresse et il faut vous donner les moyens de réussir. C'est vraiment les seules difficultés que j'ai rencontré avec les jeunes d'aujourd'hui, c'est essentiellement une question de comportement, euh.

RMA : Je vais reprendre. Deuxième type de motivation au lycée. Du côté des profs, il faut donner envie aux élèves de rester là, et on n'imagine pas parce que la motivation est devenu un mot valise aujourd'hui. On peut motiver par la contrainte, la peur, le désir, la tradition, la rationalité, la gratification... Là, on utilise essentiellement l'affection, il faut qu'ils aiment le fait d'être là, tout est pris en charge, leur vie affective, la rencontre avec les filles... Or l'effort déployé pour qu'ils aiment rester là ne les rapproche pas du milieu professionnel. Comment faire pour augmenter la proportion d'élève pour qui la formation aura réellement une efficacité dans l'insertion professionnelle ?

DA : Je pense que de toute façon, il faut, il faut de toute façon les confronter à la vie professionnelle très vite. Alors vie professionnelle, ça veut dire quoi, c'est pas forcément les faire travailler, mais leur faire des visites de chantier et cætera, faire intervenir justement des professionnels du terrain tout ça parce que mine de rien, c'est quand même parlant pour eux quand on leur parle de rémunération, quand on leur parle de conditions de travail, quand on leur parle de leurs droits, de leurs devoirs aussi en milieu professionnel, quand on les projette dans l'avenir en leur disant voilà ce qui vous attend demain, euh, mais pour y arriver, si c'est ça qui vous intéresse, voilà ce qu'il faut fournir comme travail aujourd'hui. Et c'est de l'investissement qu'on vous demande et de l'intérêt et cætera et cætera. Euh, je pense que de toute façon, pour les intéresser à leur cours et les intéresser à être à l'école pour apprendre, il faut leur donner une visibilité sur ce qui les attend à l'extérieur.

RMA : Il y a les ateliers, les machines...

DA : Les ateliers, les machines, c'est pas parlant, les ateliers les machines, ça va leur apprendre leur métier mais ça va pas leur apprendre leur condition de travail, ce qui les attend réellement, je pense que ce qui est parlant, c'est de rencontrer des gens qui vont justement, qui occupent leur futur poste, qui occupent aujourd'hui le poste qu'ils vont occuper demain. Parce qu'on leur fait souvent rencontrer des employeurs, une chef d'agence d'intérim, occasionnellement, des formateurs. Voilà, le gars, il fait une formation de maçon, il faut lui présenter un vrai maçon, qui lui parle de son boulot. Et aujourd'hui, on ne fait pas

suffisamment intervenir les opérationnels du même niveau, on va faire intervenir des encadrants.

RMA : On est dans des logiques d'encadrement beaucoup plus que dans des logiques d'apprentissage.

DA : Oui. Enfin je pense. J'ai jamais fait le test. Mais je pense qu'il faut vraiment les mettre devant un miroir, devant une personne, et pas forcément dans l'enceinte du lycée mais plus sur le terrain. Alors ça s'apprend dans le cadre d'un stage, ça c'est sur, sauf que dans le stage, l'apprenti ou le stagiaire y va participer à des petits travaux de manutention par-ci par là mais je suis pas persuadée qu'avec son tuteur, ils se posent à un moment donné pour discuter des réalités du monde du travail.

RMA : Ils le disent, sauf exceptionnellement.

DA : Moi, je le sais quand je les recrute par après, avant de déléguer un candidat on fait un minimum un récapitulatif de ses compétences, donc on va identifier et valider des compétences donc on va dire en identifiant des compétences, est-ce-que ceci là, donc on a des fiches techniques métiers, est-ce que telle compétence, vous savez faire, et cætera, d'accord, et bien traduisez les moi au travers d'une tâche que vous avez déjà effectué. Très souvent, ils savent ce que c'est parce qu'ils l'ont appris à l'école mais souvent, ils l'ont pas appris en stage. Et là c'est difficile.

RMA : Il y a là une ambiguïté. On pourrait en tirer deux conclusions. Soit mettre les enfants au travail plus jeunes, au moins partiellement ; soit au contraire dire une formation scolaire est toujours insuffisante par rapport au milieu professionnel et par conséquent, c'est aux employeurs d'assurer la formation et d'avoir des apprentis.

DA : Oui, bah, c'est ce qu'on fait. On est en train de monter un autre projet de formation avec une vingtaine de personnes.

RMA : On assiste au retour d'un système beaucoup plus ancien. Et à partir de là, on pourrait proposer de supprimer l'enseignement professionnel, on garde l'enseignement général avec des options et ensuite, ce serait au milieu professionnel. Ce qui constituerait pour vous un effet d'aubaine considérable.

DA : Oui. Bah, là, on le voit... Un très très gros client, je vais pas le nommer, oh puis si, c'est C, qui est en pénurie de personnel sur deux qualifications, les maçons et les conducteurs d'engins, et pourtant, je suis persuadée, on parle pas de mineur boiseur, ou des postes plus qualifiés, beaucoup plus pénurie, pour lequel on est censé recruter beaucoup plus facilement. C recrute aujourd'hui un certain nombre de personnes et nous ont sollicités pour monter des contrats pro. Donc par exemple, une formation de conducteur d'engin. Si on

décidait de former un candidat sur une formation de conducteur d'engin, c'est une formation qui dure 5 jours. C a été beaucoup plus loin dans sa démarche d'intégration de personnel non qualifié au départ, c'est la formation de conducteur d'engin, au lieu de durer 5 jours, elle va durer 9 mois. C'est un investissement quelque part mais il y a de l'embauche derrière. Et les sociétés savent très bien, mais une fois de plus, ça m'embête de généraliser parce qu'il faut vraiment pas, j'ai vu des jeunes sortis de l'écoles qui étaient super, qui se sont intégrés tout de suite, qui se sont investis, et qui aujourd'hui ont évolué, mais on a des jeunes comme ça qui sorte, et comme on veut pas les bloquer, on les remet dans la formation mais sous une autre forme. Et bien, ils seront beaucoup plus sur le chantier que derrière un pupitre à écouter un formateur. Je dénigre pas les formateurs, ils font un super boulot sur la partie théorique mais c'est vrai que sur la pratique, pour ceux que ça intéresse, la formation est plus intéressante sur le terrain. En tous cas, elle est beaucoup plus attractive, elle est voilà, les jeunes sont beaucoup plus intéressés s'ils peuvent appliquer tout de suite ce qu'on leur apprend tout de suite sur le tas.

RMA : Est-ce que vous-êtes capable de me donner un critère de qualité, à l'échelle de votre activité ?

DA : Ah oui, bien sûr. Depuis très très longtemps, y a un critère qui est limite prioritaire sur les autres. On pourrait penser que c'est une compétence, on pourrait penser que ce serait une connaissance particulière. Ah bah non, c'est un critère de comportement. Mais parce que c'est ce que mes clients me renvoient très souvent. On me dit : on préfère quelqu'un qui est moins bon techniquement mais qui a envie d'apprendre. Et en particulier dans le monde du BTP parce que les chefs de chantiers et cætera nous disent : *« Moi tant que le mec il a envie, je préfère perdre une journée ou deux journées à lui montrer son boulot, à la lui réapprendre, parce qu'il est censé le connaître, à lui réapprendre son boulot mais qu'il ait envie. Pourquoi ? Parce que derrière, on sait qu'on va avancer deux fois plus vite. On sait qu'on va avoir quelqu'un qui sera là tous les matins, on sait que le candidat sera intéressé et motivé »*. Donc on revient sur la notion de motivation et d'envie de travailler. Et je pense que ça, c'est le plus important. Pour moi. C'est le plus important. Et j'en ai eu d'autres qui a contrario étaient très très bon techniquement, étaient de vrais professionnels, mais si demain, ils perdent leur mission, et bien le surlendemain, ils trouveront du travail sans problème. Parce que c'est des gens qui sont ingérables sur un chantier, c'est quelqu'un qui sera absent un jour par semaine, qui sera en retard, faut pas oublier que le travail sur un chantier est un travail d'équipe et que quand il y en a un qui manque, toute l'équipe est pénalisée. Ca désorganise parfois un chantier.

RMA : Des élèves disent cela aussi. Un élève démotivé est un facteur de démotivation à l'échelle d'une classe. Est-ce que vous voyez d'autres critères de qualité ? Parce que si je vous suis et que l'on retient ce critère là, il faudrait que le lycée professionnel réussisse à produire de l'envie, une envie de travailler. Il faudrait essentiellement qu'il produise des personnes désireuses de travailler. C'est compliqué de demander à une institution de susciter du désir.

DA : Je suis d'accord.

RMA : Elle peut transmettre des compétences, mais du désir, comment faire ?

DA : Est-ce que c'est aux professeurs, je me pose la question, j'en sais rien, je suis pas prof, est-ce que c'est réellement aux professeurs de répondre à ce problème là. Est-ce que le rôle des professeurs, c'est justement de transmettre un savoir, des compétences, et cætera... Euh, là, c'est aux institutions de réfléchir, comment faire intervenir, justement, alors c'est la grande mode des coachs, une tierce personne, quelqu'un de l'extérieur, justement, motiver ces jeunes. Je ne sais pas moi.

RMA : Un coach ne motive pas.

DA : Oui, mais c'est de l'accompagnement. Quand on ils sont au plus bas leur motivation ça permet de les rebooster, de les relancer.

RMA : Pour moi, l'esprit du coaching, c'est de donner à des gamins qui en sont privés les connaissances qui correspondent à la classe moyenne ou à une bourgeoisie culturelle. Il faudrait que l'école distribue également cette connaissance. Le coach constitue un attrapage mais encore faut-il qu'il y ait des parents capables de payer un coach.

DA : On parle pas beaucoup des parents.

RMA : Bon, je ne vais pas vous embêter avec la batterie de question reprenant le vocabulaire ISO, vous avez l'air très fatiguée.

DA : Oh non, vous savez, moi je travaille tous les soirs jusqu'à 22h.

RMA : Mais vous avez une vie de famille ?

DA : Non. Mais c'est un métier de passion, ça a toujours été comme ça, et ça va être de pire en pire, puisque là, on embauche encore en interne, c'est une ambition perso et une passion. Vous savez, quand vous avez des gens, vous les connaissez pas euh, ils viennent vous voir, vous connaissez pas leur vie, et caetera, au bout d'un mois, vous savez tout, donc du coup c'est des gens qui sont déjà un peu plus proches, euh, du coup vous avez envie de vous démener pour eux et pis plus y en a et plus on se dit, il y a pas assez de boulot pour tout le monde donc le jour, on va aller faire du commercial, le soir on va faire un compte rendu d'entretien à nos clients et on réfléchit à comment on va donner les instructions à l'équipe pour que le lendemain, ils sachent où envoyer tel ou tel candidat dans ce qu'on appelle une

proposition active, c'est donc la création du besoin chez le client, c'est-à-dire que nous on n'attend pas simplement que le client nous appelle en nous disant voilà j'ai besoin d'un plombier pour demain, moi je prépare pour mon équipe tous les soirs : « bon bah voilà, on a repéré tel ou tel candidat disponible, c'est des gens qui valent le coup qu'on essaie de chercher pour eux donc le lendemain, ils savent quelles entreprises, eux, démarcher en tant que recruteur alors qu'ils sont pas commerciaux à la base. C'est très compliqué, mais en même temps, c'est très intéressant.

RMA : Vous pourriez travailler avec les lycées professionnels, c'est-à-dire que chaque année, ils vous donnent leur cohorte, comme à une annexe de placement...

DA : Y a tellement de choses à faire dans le fond, après, c'est juste une faute de temps. Mais il y a tellement de choses intéressantes qui peuvent être faites, entre nous, les écoles. Moi à Strasbourg, je travaillais énormément avec les écoles, les missions locales, c'était devenu des collègues à part entière de tous les jours, quoi, hein. On s'appelait, on se tutoyait, tiens, je viens de rencontrer un gars, t'as pas du boulot pour lui ? J'ai fait son suivi, son machin, euh, enfin c'était les missions locales, du coup je regardais moi avec mes clients, ouais, peut-être, moi mon client, il me demandait quelqu'un pour dans l'heure, j'avais pas forcément tout de suite à disposition, bah j'appelle justement les collègues des missions locales et autres, euh, qui c'est que t'as suivi cette semaine, tu peux m'aider. Et du coup voilà. Mais à Paris c'est différent. A Paris, chaque institution, on a tous plus ou moins la même volonté, on a tous plus ou moins le même objectif à savoir un taux de réembauche de plus en plus important, c'est justement, de faire en sorte de mettre de plus en plus de personne à l'emploi, il vaut mieux que ce soit chez nous que le concurrent. Voilà, on a tous plus ou moins les mêmes objectifs par contre on est incapables de travailler ensemble. Alors ça... Et euh, moi, il y a certaines associations que j'ai sollicitées qui ont plus ou moins dit ouais, non, nous on les suit, machin, on vous tiendra au courant, c'est limite moi qui vais leur demander. Enfin je propose mon aide pour euh... C'est un truc de dingue, les associations, je leur propose justement, mais justement, parce que nous on se fait de l'argent et pas eux, on doit pas travailler ensemble. Enfin, on n'a pas les mêmes objectifs.

RMA : Mais enfin, les associations, font aussi de l'argent, ce ne sont pas des bénéfiques, mais les salaires, c'est bien de l'argent pris sur l'activité de l'association.

DA : Je suis d'accord. Sauf que nous on est sur de la rentabilité pure et pas forcément eux. Nous la rentabilité, elle se traduit par des salaires derrière.

RMA : Ce qui fait de vous une prolétaire et d'eux des bourgeois puisque vous ne possédez pas l'outil de production quand ils le possèdent.

DA : Tout à fait.

RMA : Traitez les de bourgeois la prochaine fois.

DA : Non, mais ils sont pas tous comme ça. RMA, c'est une association avec qui j'aime beaucoup travailler parce que d'une, ils ont de vrais cas, que j'aime accompagner justement. C'est vraiment des jeunes qui sont, alors moi quand j'y vais, je fais pas simplement mon petit speech-intervention et je m'en vais, je demande à les rencontrer de manière collective, justement, les faire participer les uns et les autres parce qu'il faut savoir une chose, c'est que ce sont des gens qui ont beaucoup de mal à parler en public, donc là aussi, y a un travail à faire. Parce que de plus en plus, et même dans le BTP, on a de plus en plus à faire à des sessions de recrutement collectives. Aujourd'hui, pour des maçons, on fait des sessions de recrutement collectives. Là, j'ai un gros chantier sur le tramway...

RMA : Pourquoi faire ?

DA : Bah pour voir qui sont plus motivés, justement. On parle de motivation. Celui qui va se démarquer de par sa motivation, qui va poser des questions, qui va oser parler devant les collègues sans avoir peur qu'on... C'est pas chez moi, c'est chez les clients.

RMA : Moi qui suis prof, je peux vous dire que s'il fallait repérer les élèves motivés au bruit qu'ils font dans un amphi de 300 places...

DA : C'est pas trois cent, c'est des séances avec 10, 15 personnes. Pour deux, trois, 5 postes, pour voir ceux qui poseront le plus de questions, ceux qui vont le plus s'intéresser, parce qu'on leur fait une présentation du poste à pourvoir, on leur parle de conditions de travail et cætera.

RMA : Donc la personne ultra compétente qui n'a pas de question et qui s'ennuie.

DA : Il va pas parler et il sera pas pris. Bon alors après, y a des entretiens individuels pour valider nos intuitions. Alors voilà, il y a les évaluations collectives, j'crois que toutes les personnes que j'ai vues, certaines étaient plus effacées, elles avaient du mal à me convaincre qu'elles voulaient travailler, mais j'en ai vu un certain nombre, dont un qui s'est fait recruter, une fille que j'ai fait recruter, alors je sais pas si, ce qu'elle foutait là cette nénéte, elle sortait d'un bac pro, euh, d'un bac pro, elle a fait un Bep et un bac pro dans le bâtiment et elle ne trouvait d'apprentissage pour faire son BTS en alternance, donc euh, je l'avais fait travailler sur un chantier en tant que secrétaire de chantier. Elle travaillait avec une équipe d'ingénieur. Naturellement, elle a eu son... Je l'ai accompagnée de la même manière. C'était une fille très timide au départ et cætera, qui avait du mal à se vendre tout ça, et je pense que, enfin elle m'avait dit qu'elle avait passé des entretiens et que ça ne matchait pas. Elle a passé deux trois entretiens, je lui ai demandé de me les raconter et après, on a fait une mise en situation de

recrutement, où effectivement, j'ai très vite décelé sa timidité, et où pareil, je l'ai mise face à ses problèmes, si on peut appeler ça un problème, et juste après, elle passe un entretien chez l'un de mes clients et elle a été prise tout de suite. Et je sais pas si ce travail là est fait aussi dans les lycées. Est-ce que, ça c'est pour les décrochages après, les jeunes qui se présentent sur le marché du travail et qui ne décrochent pas de boulot, est-ce qu'il y a des gens qui les suivent et qui savent pourquoi ils décrochent pas de boulot ? Est-ce que c'est simplement parce qu'ils n'ont pas envie ? Mais la plupart, c'est pas qu'ils n'ont pas envie, c'est parce qu'ils n'y arrivent pas.

RMA : Les LP ont beaucoup de mal à mettre en place un suivi. Ils ont très peu de traçabilité.
(52)

DA : Et ça c'est pas normal.

RMA : Ils me disent que seuls quelques élèves reviennent faire part de leur réussite, mais ce n'est pas représentatif, ils ont tenté de mettre en place des dispositifs, de la page facebook des anciens élèves à l'enquête IVA...

DA : Mais à l'époque, on faisait des choses beaucoup plus vivantes, des réunions d'anciens élèves, même dans les lycées professionnels, ça existait, on faisait venir justement, je parlais tout à l'heure des futurs bachelor, enfin les étudiants face à la réalité de demain par le biais de travailleurs, les élèves faisaient partie, on faisait rencontrer ces deux populations là, on parlait de risque d'échec, on parlait de réussite et ils échangeaient entre eux. Alors au début on faisait intervenir les jeunes, voilà, individuellement, sur l'estrade et puis après ils échangeaient dans le cadre de la soirée, entre eux, ça, ça n'existe plus, alors c'est peut-être une question de budget, je ne sais pas, il y a plus ça.

RMA : Ils m'ont fait part d'un constat d'échec (laïus).

DA : Moi, à mon tout petit petit petit niveau, de ce que je vois et de ce que j'aime faire, je fais ce que je peux mais y a un gros problème dans l'éducation nationale aujourd'hui.

RMA : Qui est ?

DA : Qui est justement ce décrochage de ces jeunes et moi je pense que le problème vient pas du lycée, il vient d'avant. Il vient d'avant, beaucoup se retrouvent là, ils ont pas demandé à être là, moi je prends juste l'exemple de mon frère. Mon frère, on a juste un an d'écart, au collège ça c'est très très bien passé, mais mon frère ne voulait pas aller en seconde générale, donc c'était un lycée plutôt huppé de Strasbourg, donc le collège nous a orientés directement là bas. Il a dit moi je veux pas aller là bas, je veux pas faire d'étude, je veux être boulanger, quoi, hein. Les parents lui ont dit écoute, là, t'as que 14 ans, tu sais pas très bien. Tu vas en seconde parce qu'on te demande d'y aller, hein, les parents, y vont pas faire différemment des

autres, ils ont fait ça comme ça, parce qu'on t'a demandé d'y aller et parce que tes profs pensent que tu as le potentiel pour y aller. Il a fait six mois. Il a fait 6 mois mais c'est mes parents qui l'y ont enlevé. Il avait de très très bonnes notes mais il y allait à reculons, il avait pas envie, mes parents, au bout de six mois, ils lui ont trouvé un maître d'apprentissage, ils ont fait OK, on te sort de là, tu feras ce que tu auras envie de faire et il a été compagnon, il a participé à des concours nationaux, après, on pense peut-être que les collégiens, à 13, 14 ans, ils sont trop jeunes pour décider, et on les écoute pas suffisamment, ou on les pousse pas à la réflexion, c'est différent.

Discussion hors sujet, remerciements, fin de l'entretien.

Entretiens avec un principal de Collège

Entretien très cordial, très accueillant, voir confiant. Présentation de l'entretien. Le collège a cette particularité d'envoyer 75% de ses élèves en LP.

RMA : Comment définissez-vous votre métier et depuis combien de temps l'exercez-vous ?

LG : Alors je suis ici, c'est ma huitième année. Avant j'ai été en lycée professionnel puisque j'étais au lycée Vaucanson, c'est juste à côté, donc si vous voulez, j'avais vu avant comment fonctionne un lycée professionnel, moi j'ai 75% de mes élèves qui vont en lycée professionnel donc c'était important pour moi d'avoir cette connaissance. Mon métier, je le définis... Faire marcher mon établissement en étant le plus possible présente sur le terrain pour constater réellement ce qui se passe en classe, auprès des élèves, dans les couloirs, à tout moment, de façon à pouvoir prendre des décisions en harmonisation réelle avec ce que sont les élèves. Ne pas vivre dans mon bureau en me disant bon, ça doit être comme ça dans les classes donc voilà, je vais faire à peu près comme ça. C'est assister à certain cours, c'est beaucoup écouter les enseignants en salle des professeurs, c'est regarder comment les élèves se conduisent lors de certaines interventions, dans la cours, dans les couloirs, c'est réellement savoir de quoi ont besoin mes enseignants, à quoi ils sont confrontés, pour après avoir une politique d'établissement et savoir où je vais.

RMA : Ce que vous me dites sur le métier de chef d'établissement me fait penser aux théories de Mintzberg sur le travail réel des dirigeants d'entreprises, dont l'emploi du temps réel indique qu'ils doivent être tout le temps sur le terrain à arbitrer des situations quotidiennes et...

LG : Ah mais moi je pense que rester dans son bureau, surtout dans un établissement comme celui là, où on a une population qui est difficile à gérer et où obligatoirement, le quotidien des enseignants est difficile, si je reste dans mon bureau, je ne me rends pas compte... Je ne me rends pas compte, de ce que les élèves demandent comme attention, de ce qu'ils sont capables de faire et même de leur niveau. C'est en allant en classe avec certains professeurs, en participant à certaines actions, je suis partie en vacance avec les sixièmes, je travaille avec les enseignants sur l'exposition pour le rendu qu'on va faire aux parents, je fais avec eux, et je me rends compte à quel niveau ils en sont, ce qu'on peut faire avec eux, ce qui marche, ce qui marche pas, beaucoup plus concrètement. Je vois pas du tout mon rôle comme juste un administratif. Alors après, j'ai une partie administrative. Obligatoirement, je suis bien obligée.

RMA : L'emploi du temps ?

LG : Alors l'emploi du temps, on est deux, l'emploi du temps, c'est plus l'adjointe, mais justement on travaille ensemble pour savoir. L'emploi du temps, c'est extrêmement important pour faire fonctionner l'équipe, si l'emploi du temps, il est pas bon en début d'année, on sait que ça va déraiper tout l'année. D'abord parce que les enseignants seront pas contents, ça sera pas bon pour les élèves, enfin plein de choses comme ça, donc c'est capital. Les orientations qu'on va donner à notre emploi du temps, elles sont extrêmement importante. Donc toute cette partie administrative, il faut la faire. C'est plus le soir, quand les élèves sont pas là, c'est, j'arrive le matin à 7h30 et j'ai environ une heure et demi où je travaille tranquillement, voilà, et puis je travaille beaucoup à la maison.

RMA : Vous habitez loin d'ici ?

LG : Bah je mets trois quart d'heure. Ah, bah, c'est de très grosses journées.

RMA : Les élèves savent-ils ça ?

LG : Oui. Ils le savent, ils me voient arriver. Et puis ça se dit, ça se sait, vous savez, ça fait quinze ans que je suis sur les Mureaux, j'ai toujours fonctionné comme ça. Les parents savent que s'ils ont besoin et qu'ils peuvent venir qu'après 19h, j'attendrais 19h.

RMA : Ca change le regard sur la personne, de savoir qu'il se lève tôt, qu'il fait des trajets.

LG : Alors, je leur dis pas nécessairement où j'habite mais ils savent que je viens en voiture, ici (elle rit) on donne pas trop de détails, (nous rions) mais il savent, parce que des fois je leur dis, ou même des fois des parents qui me disent « Ah bah vous savez, moi, il fallait que je vienne d'en bas, j'avais mes courses à faire », je leur dis bah moi aussi, vous savez, je viens tôt, j'ai une famille. Après moi je vais être honnête, je fais attention où je vais dans M, comment, dans quelle position je me mets, ceci dit, je n'ai jamais eu d'attaque personnelle.

RMA : Quand vous parlez de problèmes dans l'établissement, de quoi s'agit-il ? Je ne voudrais partir d'a priori.

LG : Alors, problèmes dans l'établissement, quand je suis arrivé il y a sept ans, il y avait des problèmes d'incivilité mais graves parce que ça allait jusqu'au physique, ils pouvaient lancer quelque chose en classe, ils pouvaient lancer sur le professeur, ils pouvaient ouvrir une fenêtre, jeter une chaise par la fenêtre sur un copain qui passait, il pouvait y avoir des actes très forts comme ça. On a très peu maintenant d'actes très forts, par contre, on a des incivilités, ils sont dans la grossièreté, la provoc, la menace, en disant tu verras, si mon grand frère y vient.

RMA : Pourtant, à l'entrée de l'établissement, une jeune fille est venue m'aider en me disant Monsieur, il faut sonner là, très civilisée.

LG : Oui, ils sont très gentils. Mais ils ont l'habitude de se comporter d'une certaine façon dans la cité, ils ont du mal après, à l'intérieur de l'établissement, à changer leur euh... Donc c'est vrai que c'est des petits incidents tous les jours. Et puis on sent qu'on est toujours sur le fil du rasoir, un élève qui est en train de mal tourner, si on s'en aperçoit pas, si un adulte n'intervient pas, si on cherche pas à comprendre, on sait qu'à la sortie, ça va tourner la bagarre, que ça reviendra l'après midi dans le collège, donc on en toujours très attentifs on reçoit énormément d'élèves dans la journée, on essaye d'être au maximum dans le dialogue et attentif pour que ça ne dégénère pas trop fortement.

RMA : Vous me décrivez une situation bien tenue. J'ai fréquenté un collège à la frontière du 13^{ième} arrondissement, ce que vous me décrivez était présent. Il n'y a pas de problèmes de drogue ou d'arme ?

LG : Alors drogue à l'intérieur de l'établissement, on a eu une fois là en début d'année un gamin qui avait un petit carré de shit, on a tout de suite effectivement repris avec lui, avec la classe, avec quatre autres gamins. Ah bah oui mais sinon ça va se répandre. S'il sent pas que ça que nous on sait, ils vont savoir qu'ils peuvent faire dans l'établissement.

RMA : Donc c'est plutôt bien tenu.

LG : On essaye au maximum, et puis vous savez, l'équipe elle le sait aussi, que plus on va tenir, plus on va être attentif, moins il y aura d'incidents et plus ils pourront travailler dans de bonnes conditions. Maintenant, ça empêche pas, il peut y avoir aussi des incidents et c'est ce qu'on craint le plus, c'est quand ça se passe mal dans la cité, quand il y a eu des incidents dans la cité, et qu'après, ça monte et que du coup ça remonte dans l'établissement. Et puis il faut savoir qu'on a un lycée au dessus, un lycée un petit peu plus bas, un groupe scolaire un petit peu plus loin, mais c'est surtout entre lycée et collège, et quand par exemple en début d'année, y a eu les événements, c'était du à quoi, les paroles de M. Sarkozy sur je sais pas quoi, euh, les étudiants avaient décidé qu'ils bougeraient, c'était les retraites, ils disaient que les retraites ça allait pas aller parce qu'ils commenceraient trop tard, ça a commencé dans les lycées, mais quand les élèves d'un lycée vont chercher les élèves de l'autre lycée, ils passent obligatoirement devant le collège, et évidemment, les miens ne peuvent pas ne pas bouger, hors aux Mureaux, bouger, c'est caillasser, ça veut dire insulter, ça veut dire euh des hordes d'élèves qu'on ne contrôle plus et on a eu 10 jours intenable, avec des intrusions dans l'établissement, ils ont lancé des pierres.

RMA : Est-ce qu'il y a eu des dégâts ?

LG : Oui, dans une classe.

RMA : Pourtant, pendant les émeutes précédant le CPE, on a constaté que les LP ont été épargnés.

LG : Par contre, en début d'année, il y a plusieurs établissements qui ont été bien touchés quand même hein, y a eu, au-dessus, le lycée professionnel, ils ont eu pas mal de... Parce que, dès que ça monte, ils sont à ce moment là dans un comportement de cité. Ils sont dans un comportement de cité. Ils sont plus dans le comportement qu'on connaît tous les jours, d'élèves, et on a du mal à les raisonner. Il a fallu qu'on travaille avec les agents de prévention, il a fallu qu'on travaille notre partenariat pour que le message passe aussi dehors et que ça se calme petit à petit... C'est un maillage.

RMA : Vous voyez ça comme un passage, comme s'il y avait deux sociétés en parallèle.

LG : Ah oui. Mais vous savez, le nombre de fois où ils commencent à se disputer, où on s'en rend compte, on discute, mais qu'ils sont pas complètement apaisés, où ils vont se battre de l'autre côté de la grille, et quand je les reçois l'après midi en leur disant « dis donc, on en avait discuté ce matin » et là y vont me dire mais madame, on avait le droit, c'était de l'autre côté de la grille. Donc il faut une distinction entre ce qu'ils font au collège et ce qu'ils font de l'autre côté. Et puis comme j'ai souvent expliqué depuis que je suis là le parvis du collège est sous ma responsabilité, et qu'ils doivent avoir le même comportement, maintenant, ils vont faire beaucoup sur le parking qui est en bas.

RMA : C'est mieux (ironiquement).

LG : Et bah oui (nous rions). Je n'ai plus de droit de regard, donc euh, et comme les parents, pourtant y voient, des immeubles, ils voient. Des fois on voit des parents aux fenêtres, qui regardent les bagarres et personne n'intervient.

RMA : A l'échelle du collège, la question de savoir ce qui motive les élèves à poursuivre ou à ne pas poursuivre une scolarité ne pose pas réellement de problème. Parce qu'elle est obligatoire.

LG : Voilà, elle est obligatoire, ils y viennent parce qu'on leur dit d'y aller, ils ont pas de buts, pour beaucoup. Il y a une bande de gamins qui savent qu'il faut faire des études pour, qu'ont bien vu que c'était difficile pour leurs parents, des filles qui en ont marre et qui ne veulent pas faire femme de ménage derrière et qui donc se booste mais après pour une majorité, faut venir en classe, on vient en classe, on nous dit qu'il faut continuer au lycée, on continue au lycée mais surtout, on fait un vœu, même si on sait pas ce que c'est, même si ça nous plaît pas pour que ça le plus près possible, pour qu'on n'ait pas à quitter la cité. Pour qu'on n'ait pas de transport, pas à se lever tôt le matin, on s'assiera et on attendra.

RMA : On peut le comprendre.

LG : Mais c'est quand même très accentué chez nous.

RMA : Mais il y aussi du plaisir dans cette posture, c'est une politique du moindre effort. J'étais très étonné dans l'entretien avec des élèves de lycée qui me disaient : « Moi, j'en fait le moins possible et c'est à l'école de me motiver, c'est à eux, les bâtiments, tout ça, je sais où je veux en venir –il devait devenir concessionnaire automobile- mais je veux en faire le moins possible. (Mais imaginons que vous vouliez séduire une jeune femme, allez vous faire le minimum) Evidemment, je vais pas faire le maximum et après ça marche pas. Je vais pas me fatiguer.

LG : Oui.

RMA : C'est vraiment...

LG : Quitte, tant pis, à pas l'avoir. Mais quand même chez nous, pour beaucoup, ils savent pas ce qu'ils veulent faire, après ça évolue peut être en lycée professionnel, et encore, pour les avoir fréquenté... Ils savent pas où ils veulent aller parce qu'ils n'ont pratiquement pas d'image de personnes qui travaillent chez eux. Donc ils savent pas ce que c'est. Actuellement, on a une population extrêmement vieillissante sur les Mureaux, et particulièrement, les papas sont des papas âgés, en retraite, ça fait longtemps qu'ils voient papa en retraite. Ou au chômage donc ils se lèvent pas pour aller travailler. Les mamans, pour beaucoup, sont à la maison, les grands frères, on est dans le trafic et dans le commerce parallèle, et quelle est l'image du travail, qu'est-ce qu'ils savent...

RMA : Il y a de grandes usines à P.

LG : Mais il faut quand même voir la proportion de chômeur sur les Mureaux.

RMA : Vous avez un ordre d'idée ?

LG : Oui je dois l'avoir... (Elle cherche).

RMA : Et encore, c'est très difficile puisqu'on ne sait pas la part des rmistes au chômage, mais c'est probablement 23 % de la population active en France. Donc sur une ville comme les Mureaux, on doit pouvoir être à 30% en chiffres réels.

LG : Alors, en 2007, le taux de chômage est supérieur à la moyenne départementale, la moyenne départementale est de 8.3, nous on est à 15.1.

RMA : Le double, ou un peu moins.

LG : 40% chez les hommes de plus de 50 ans, 21 % chez les jeunes femmes de moins de 25, 10% pour l'ensemble de la population.

RMA : (L'abus calcul du taux de chômage au Québec).

LG : Cela dit, moi je vois, les gens qui défilent dans mon bureau toute la journée, ils ont pas d'emploi, quoi. Y a personne qui... Donc je trouve que ces gamins, c'est pas facile non plus de se projeter dans ce que c'est que réellement, la vie professionnelle, avoir un projet, avoir un but, parce qu'on vit un peu au jour le jour chez eux.

RMA : Et en ce qui vous concerne, qu'est-ce que vous identifiez comme objectif principal de votre activité et là dedans quelles difficultés voyez vous ?

LG : Bah, l'objectif, c'est justement de motiver et de leur donner envie d'apprendre. Parce qu'ils sont tellement malheureux de passer des journées entières assis ou assises, euh, sans avoir aucune envie.

RMA : Dans votre discours, ce n'est pas l'envie de rester là, dans l'institution scolaire.

LG : Ah non, parce que l'envie de rester là, ils l'ont, j'ai très peu d'absentéisme.

RMA : D'accord.

LG : L'absentéisme, moi, j'en ai très très peu, j'ai des gamins qui sont pas là en première heure mais c'est parce que personne ne les a réveillés. Ils arrivent en retard mais c'est pas parce qu'ils ont pas voulu venir à la base. Après, dans la journée, j'ai peu d'absentéisme, ils sont avec leurs copains, ils sont pas si mal que ça. L'établissement, il a été entièrement refait, il est très joli, très coloré, on a fait exprès quand on l'a refait, l'équipe, elle était déjà présente, on a choisi nos couleurs et tout, ils sont très biens, ils sont contents de retrouver leurs copains, ils sont contents de discuter de leur petits trafics, quand même parce que, et puis voilà. Donc, ils sont quand même malheureux. Peut-être comme ça en classe, certains jours, quand vous leur demandez de se taire et de sortir du travail, c'est là qu'ils deviennent quand même un peu désagréables. C'est qu'un enseignant peut pas les garder assis en face de lui et qu'au bout d'une demi heure, ils n'aient toujours pas pris leurs affaires, ils n'aient par sorti leurs livres et leurs cahiers, ils n'aient rien fait et alors là, ça commence « tu me casses les couilles » « Je m'en fous ». Mais euh les motiver quoi. C'est pourquoi qu'on essaye de travailler autrement, on essaye de faire des projets, on essaye de leur montrer qu'il y a des choses qui peuvent motiver, qu'on peut apprendre et quelque fois autrement qu'en frontale.

RMA : Et quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez ?

LG : Ben c'est qu'ils ne répondent pas et les familles non plus. On ne trouve pas le système pour les motiver, on trouve pas ce qui les accrocherait.

RMA : Quand vous dites, ils n'ont pas envie et les familles non plus.

LG : Les familles veulent bien, souhaiteraient qu'ils aient des résultats, les familles souhaiteraient qu'ils aillent tous au lycée général mais derrière ils ne s'investissent pas dans la scolarité. Maintenant, quand vous discutez avec les familles, que vous entendez leurs

difficultés sociales, que vous entendez leur, les, c'est surtout les mamans qui s'occupent des gamins et le nombre d'enfants qu'elles ont à s'occuper euh, bah oui, vous entendez aussi qu'elles sont fatiguées, qu'elles y arrivent pas, et puis voilà quoi, ils ont d'autres soucis plus préoccupant que la scolarité.

RMA : Et pourquoi veulent-ils les envoyer à l'école puis ensuite au lycée général ? Quel est l'objectif ?

LG : Parce qu'ils aimeraient bien qu'ils aient un métier. Et qu'ils gagnent de l'argent et qu'ils retrouvent pas les mêmes problèmes que ce ceux qu'ils ont vécu, et puis qu'ils, ils aimeraient bien que leur enfants sortent des Mureaux plus tard. Mais par contre, les gamins, quand vous en parlez, ils ont pas du tout envie de sortir des Mureaux.

RMA : J'ai entendu des réponses extrêmement différentes sur cette motivation des parents.

LG : Si, ils ont envie que leurs enfants connaissent autre chose que ce qu'ils vivent, parce qu'ils souffrent d'habiter ici, hein, le nombre de mamans qui en pleurent en disant mais vous pouvez pas savoir ce qu'on vit, dans les escaliers, dans la cité, et les racontars, et les violences. Quand vous entrez dans les cités. Vous avez du arriver par là, ils ont abattus les tours, ils sont en train de bien refaire. Si vous avez un petit groupe, ça va, ils sont pas, après, c'est toujours les gros groupes qui sont, pis certains gamins, c'est pas tous les gamins. Mais après voilà, il faut quand même savoir que régulièrement, les gamins qui viennent de l'extérieur des Mureaux à Vaucanson, ils se font dépouiller de leur portable. Vous savez, les filles, on a une association sportive qui fonctionne le mercredi après midi, les filles sont allées l'autre jour en compétition et des gamines avec qui j'ai pas de gros problèmes mais qui sont très quand même « On est les Mureaux » nous sommes les élèves de Jules Verne, des Mureaux. Il y a avait trois collèges en compétition, un de Versailles, deux des Mureaux. Au moment de la répartition dans les vestiaires, il s'est trouvé que ça été l'équipe de Versailles avec l'autre équipe des Mureaux dans un vestiaire, et nous dans un autre vestiaire. Après, les matchs, ça c'est bien passé, elles se sont préparées pour aller au match. Au retour, finalement, comme c'était les filles de Versailles qui avaient gagné, elles avaient quand même besoin de discuter entre elles. Elles ont donc voulu aller au vestiaire avec celles de Verlaine, bah qu'est-ce qu'elles ont fait, elles ont tapé sur deux gamines, mais bien, pour que tout Versailles sorte plus vite du vestiaire, pour qu'elles n'aient plus que le vestiaire pour les Mureaux. Et après, comme elles disent : « Mais la pute là, elle est sortie en pleurant ». Alors quand on reprend les choses du début jusqu'à la fin, elle s'est pris une paire de claques, un coup de pied, la porte dans le dos, enfin tout pour qu'elle quitte rapidement parce que visiblement, ces deux dernières gamines avaient décidé que le vestiaire, il leur appartenait autant, qu'elles allaient mettre du temps pour sortir. Et si l'on en clair, on verrait que...

RMA : C'est une stratégie rationnelle et efficace pour atteindre des buts.

LG : Voilàààà. Mais si on regarde bien, c'est une équipe essentiellement d'Afrique Noire, qui se sente forte et qui se dise, ça nous appartient. C'est pour ça qu'ils sont dangereux en groupe important, si ça ne leur convient pas, comme ils peuvent être adorables.

RMA : C'est amusant de constater qu'ils revendiquent l'appartenance au collège Jules Verne.

LG : Ah oui. Mais sur des choses comme ça, ils vont revendiquer, bien entendu, c'est leur équipe. Ah non, mais ils ont, oui mais. Mais à côté de ça, ils vont vous dire sans arrêt que Jules Verne c'est nul, que c'est le plus mauvais collège des trois, c'est vrai qu'on a cette

réputation là, nous on dépend de la cité et c'est très ghetto. Non, c'est essentiellement une population d'Afrique Noire et ils savent bien qu'il y a pas, mais quand ça les arrange, ils appartiennent au collège Jules Verne, mais quand ils décrochent ou qu'ils vont dans un autre établissement, c'est une angoisse de quitter le collège, même pour aller dans un des deux autres collèges des Mureaux.

RMA : Comment expliquez-vous les 75% qui vont vers le lycée professionnel ?

LG : Alors, parce qu'avant, il y en avait beaucoup plus qui demandaient la seconde, et alors il y avait de grosses oppositions parce que quand même les résultats du collège sont des résultats faibles. Et puis ils se sont aperçus petit à petit que quand même en lycée professionnel, ils réussissaient alors qu'au lycée, les autres ont souvent besoin de redoubler une seconde avant de passer en première et c'est pas garanti qu'ils y passent après. Donc ils se sont dit, après tout, puisqu'au lycée, maintenant, on a beaucoup travaillé pendant longtemps sur l'image du lycée professionnel en disant que ça serait mieux d'y aller, on l'a tellement bien travaillé qu'ils ont vu qu'effectivement que leur copains, ils réussissaient, ils passaient leur BEP, bon là c'est première promo de bac pro, on va voir s'ils ont aussi facilement leur bac pro qu'ils avaient leur BEP mais dans l'ensemble, ils ont vu la différence. Ils n'ont pas à faire autant d'effort que ceux qui disent on bosse, on bosse, on s'en sort pas. Donc ils pas besoin de faire autant d'efforts et de plus, il y a un résultat. Maintenant, en plus, comme ça s'appelle baccalauréat professionnel, les parents, ce qu'ils entendent, c'est *baccalauréat*. Ils ont pas spécialement besoin de savoir si c'est général ou professionnel. Donc les parents demandent de moins en moins la seconde générale.

RMA : On aurait pu imaginer une autre stratégie, de surnotation, permettant d'envoyer le plus d'élèves possibles en seconde générale.

LG : Oui mais c'est faux.

RMA : C'est une stratégie qui est utilisée parfois en lycée professionnel.

LG : Oui.

RMA : Et qui donne des catastrophes en BTS.

LG : Oui.

RMA : Donc c'est pas du tout la stratégie que vous avez adoptée.

LG : Pas du tout parce qu'ils souffrent vraiment en seconde générale. Moi, j'ai vu des gamines, qui avait effectivement déjà des bonnes notes ici alors qu'on ne surnote pas, mais c'est vrai qu'après, il y a une grosse différence, ils ont des exigences au lycée qui sont très très forte et les élèves qui sont très bonnes ici, en fait elles sont bonnes parce que le niveau ici est quand même pas... Et bah pour ces gamines là après, elle se ramassaient, des gamines qui chez nous tourne à 15 et qui l'année d'après ont même pas 7 ou 8, c'est difficile, vous vous rendez-compte. Ils travaillent et puis ça donne rien.

RMA : Il y a un écart constitué qui est trop fort.

LG : Voilà. Et puis c'est bien beau de faire deux secondes, mais une réorientation après deux secondes, pour les gamines, c'est...

RMA : Et pour l'image de soi, c'est difficile de travailler la dessus.

LG : Vous vous rendez compte. Alors, voilà, le problème après, c'est de faire autre chose.

RMA : Êtes-vous en relation directe avec les proviseurs des lycées professionnels ?

LG : Oui. Lycée, lycée professionnel. Par contre il est difficile de faire un travail comme on fait de liaison qu'on peut faire enseignants-enseignants. Or, ça ce serait nécessaire, et ça, on a un peu de mal. Ca se passe très bien pour faire enseignants de primaire- enseignants de collège. Maintenant, ça ça marche très très bien.

RMA : Les deux institutions en rapport mais les rapports entre opérateurs ne sont pas satisfaisants.

LG : On ne travaille pas par exemple sur les exigences qu'on pourrait avoir en troisième pour servir ce qu'attendent les professeurs de professionnel.

RMA : Donc vous ne tenez pas compte des prérequis.

LG : Bah, dans des textes, les enseignants regardent dans des textes. Mais y a pas de dialogue entre eux comme il y a entre primaire et collège. On a harmonisé notre vocabulaire, on harmonisé certaines pratiques, on a même des outils qui suivent les élèves du primaire jusqu'au collège, mais pour l'instant, on n'arrive pas à bien le faire de primaire à seconde. Ca c'est vraiment une marge de progrès qu'on doit avoir parce qu'on n'est pas bon.

RMA : J'ai entendu à ce sujet des discours très différents, allant de « Les prérequis, ça ne m'intéresse pas, c'est l'enthousiasme dans le projet qui les fera avancer » et il y a une part de vérité là dedans.

LG : (elle m'interrompt) Il y a une part de vérité là dedans mais...

RMA : Mais il y a aussi un proviseur qui me dit qu'un élève qui veut faire de l'électrotechnique sans connaître la règle de trois, ça va être très très difficile. Un élève qui arrive en communication et qui vraiment ne sait pas faire une phrase correcte en français, ça va être très difficile.

LG : Je pense qu'il y a quand même et moi je le vois sur le résultat des élèves enfin, les enfants qui étaient vraiment en très grandes difficultés et qui sont allés en électronique et qui étaient en très grande difficulté en math ou en physique, il s n'arrivent pas à rattraper la différence. Alors après, par le contrôle continu, oui, ça joue beaucoup, mais ça donne ce que vous me disiez tout à l'heure, c'est qu'après, ils peuvent pas aller en BTS.

RMA : Est-ce que vous avez les moyens d'avoir un bon suivi des élèves qui sortent ?

LG : Ah tout fait. On reçoit les bulletins, le lycée nous envoie les bulletins. Ah oui. Et puis après, moi j'envoie un document tous les deux ans environ, ou trois ans maintenant puisque c'est la bac pro, là, je viens de le préparer pour les gamins qui vont sortir de bac pro pour savoir ceux qui ont réussi ou ceux qui ont pas réussi, pour me rendre compte de ce que ça donne.

RMA : Et vous avez un bon niveau de retour ?

LG : Dans l'ensemble en professionnel, oui.

RMA : C'est impressionnant, c'est extrêmement rare. Dans les lycées professionnels, ils connaissent les résultats du bac mais témoignent de grandes difficultés pour avoir une traçabilité. (Laius insuffisance de l'IVA). 30.49. Ils sont allés jusqu'à faire des pages facebook.

LG : Au départ, moi, ce que j'ai du faire, c'est que j'ai du envoyer aux élèves un petit courrier, leur demandant, et ils répondent absolument pas, sur une cohorte entière, vous pouvez avoir trois élèves qui répondent. Donc en envoyant les tableaux dans les établissements, pareil pour le lycée, s'ils ont leur bac, s'ils l'ont pas eu, pour voir si on s'est complètement planté, pour les élèves qu'on a orienté en seconde générale ou pas, et dans l'ensemble, par exemple, en seconde générale, je m'aperçois qu'il font tous ou presque STG derrière. J'ai rien contre STG. J'ai un bac g, je serais bien mal placée mais après, ça me montre qu'on réduit l'offre, ils ont pratiquement tous redoublé leur seconde, ça montre quand même que mes gamins à moi, après, ils ont pas une grande ouverture d'étude.

RMA : Et vous avez des actions correctives vis-à-vis de ça ?

LG : Bah, peu en fait. Peu... Bah si, c'est-à-dire que ça m'a permis de me dire que j'augmentais le nombre d'élèves que j'envoyais en seconde générale, par exemple, parce que quand je vois à peu près les profils d'élèves qu'on a envoyé, j'évite d'envoyer des gamins encore plus en difficulté. Parce que bon, mais après, on a peu... Alors on travaille beaucoup plus à l'orientation en troisième, on essaye de leur ouvrir plus l'esprit sur ce qui se joue, ce qui se fait, les métiers qui existent, essayer de plus en plus. Parce que moi, j'ai l'impression qu'il y a ça aussi, ils ont peu d'ouverture et du coup, de ce fait, ils cherchent pas, vous savez tout simplement, quand ils vont en lycée professionnel, euh, sorti des trois formations qui se font à côté, ils n'en connaissent pas d'autres. Et encore, celle-là, ils les connaissent parce qu'on leur en a parlé, ils savent que le frère y est allé. Mais quand vous leur dites : « *Et il va faire quoi, ton frère, avec ça ?* », prptprptptp. Et il fait quoi pendant sa formation, parce que tu demandes la même formation, est-ce que tu sais un petit peu... prptprptptp. Voilà quoi. Parce qu'en plus, comme ils discutent pas à la maison, c'est pas des familles qui...

RMA : Même dans des filières qui embauchent, en chaudronnerie, par exemple, un proviseur me disait que seulement 1 élève sur 5 deviendra chaudronnier. 20% seulement. Alors que ce sont des formations qui plaisent, dans lesquelles les élèves sont contents d'être là, ont de bonnes relations avec les profs. Et tout se passe comme si il y a un tel effort pour les scolariser qu'on les « scolarisés ».

LG : C'est ça. A Vaucanson, avant, il y avait une formation de chaudronnier, euh, ils étaient scolarisés, il y avait des gamins, il fallait les tenir quand même parce que quand ils se battaient au chalumeau. Mais à côté de ça, oui, ils avaient l'air... mais après j'en ai connu très peu qui faisaient quelque chose dans la chaudronnerie. Mais vraiment très très peu, mais c'est pareil, on en revient à ce que vous disiez tout à l'heure, c'est un métier difficile, c'est fatigant, les conditions de travail d'un chaudronnier sont pas toujours faciles.

RMA : C'est effectivement épuisant physiquement.

LG : Donc, euh, ouh là...

RMA : Mais en même temps, c'est très valorisant et relativement bien payé.

LG : Oui, mais ça ne remporte pas toujours le suffrage par rapport à l'effort.

RMA : J'étais très amusé par un commentaire d'une proviseure en lycée professionnel qui me disait qu'entre 15 et 18 ans, les jeunes filles n'aiment pas tellement les mecs avec les mains pleines de cambouis. Elles les aimeront plus tard parce que (étrange dans la bouche d'une femme) parce qu'ils auront une situation, parce qu'ils seront stables.

LG : Mais c'est vrai. Oui, oui.

RMA : Vous faites un travail en amont du lycée professionnel, comme un fournisseur travaillerait à sélectionner, améliorant l'adéquation entre ce qu'il envoie et là où il envoie, vous faites un travail de sélection.

LG : Oui.

RMA : Une partie de leur travail à euh.

LG : Oui.

RMA : Seulement eux [les lycées professionnels], ils ne peuvent pas réellement sélectionner.

LG : Non.

RMA : Plusieurs élèves m'ont dit que des élèves pas motivés étaient un handicap dans une classe.

LG : Oui, ça fait boule de neige.

RMA : Il s'agissait d'élèves motivés qui me disaient être ambitieux.

LG : Oui, je les comprends. C'est difficile de travailler, et c'est valable au niveau collège quand dans une classe vous en avez 4 ou 5 qui sont vraiment pas motivés, il savent attirer l'attention de tout le monde pour que les autres ne puissent pas travailler.

RMA : Ils ont un pouvoir extraordinaire, ce sont les êtres les plus influents de la classe.

LG : Bien entendu. Ils ont compris ça, ils le savent très bien et puis ça leur plaît pas qu'il y en a qui travaillent très bien. Donc un de leur rôle les plus importants, c'est d'empêcher que les autres montrent qu'ils sont très bons.

RMA : Alors à partir de là, euh, il y a vraiment deux visions, soit on considère que le LP aboutit à un examen mais que dans l'ensemble, il s'agit d'une formation continue qui gardera tout le monde, absolument pas sélective, l'examen validant le fait que la personne a passé trois ans là. Cette perspective, je l'ai entendue dans la bouche de plusieurs proviseurs qui me disaient, nous, on n'est pas en train d'organiser un concours, l'objectif, c'est d'avoir 100%. L'autre voie, décrite par des élèves et un proviseur, serait beaucoup plus sélective à l'entrée et pendant, une espèce d'

LG : D'écémage.

RMA : D'écémage permanent. C'est difficile d'ailleurs de choisir le terme. On entend écémage, rebut... Donc, reprenons. Comment organisez-vous vos rapports avec l'organisation qui précède, est-ce qu'il y a une sélection, est-ce que vous connaissez bien vos collègues de primaire...

LG : On connaît beaucoup mieux nos collègues de primaire. Pas plus tard que juste avant que vous arriviez, j'étais entrain d'installer quatre collègues du primaire qui ce matin sont dans des salles de classe et observent comment travaillent les profs, et dans 15 jours, des profs vont observer des primaires. Bons on se connaît très très bien. On fait des stages. Bon, on est aussi un collègue Réseau Ambition Réussite, et dedans, on a un axe qui est de travailler avec les primaires. On les connaît très très bien. Du coup, je sais plus sur quoi on partait... Mais on choisit pas nos élèves. On prends les élèves. Les parents remplissent les dossiers, font leurs vœux, et on prend les élèves qui vont arriver, de toute façon maintenant, c'est pas compliqué, c'est l'application qui va, donc je vais prendre les fiches des élèves qui sont affichées, je vais envoyer le courrier au parent, et j'ai pas le choix, hein, je choisi pas les élèves. Mais comme au lycée, au lycée, ils choisissent pas les entrants non plus. Sauf la petite frange qui reste, sur des classes spéciales. Ils mettent un avis favorable et puis après ça remouline et ils ont un petit choix mais c'est à la marge.

RMA : Vous êtes un grand nombre à parler de « mouliner ». (Nous rions ensemble.)

LG : Mais oui ! C'est cet engin qui produit une sélection. Et moi, des fois, ça m'énerve un peu parce que cette sélection, elle est technique. On va rentrer les notes des gamins, qu'ils se soient bien comporté ou qu'ils soient... Y a des gamins qui peuvent avoir des mauvaises notes mais qui soient des gamins qui ont bossé, qui ont un bon état d'esprit, qui veulent justement. Et puis, ils ont pas tous les moyens, mais je pense que ce sont des gamins, si on leur donnait plus d'attention, ils iraient peut-être pas aussi vite que les autres mais ils arriveraient au bout. Mais dans cette machine, finalement, celui qui a de mauvaises notes parce qu'il a rien fait et qu'il est pas du tout dans l'état d'esprit et l'autre, il y a pas de différence. C'est pas pris en compte, ça. Ça parle pas d'humain.

RMA : Sans même parler de bonne volonté, on voit que certains élèves qui ont des résultats moyens ou médiocres pourraient supporter l'effort.

LG : Voilà. Parce qu'ils sont pas arrivés au bout. Alors que d'autres sont au maximum de ce qu'ils peuvent faire parce qu'ils ne travailleront pas plus. Et pis y a autre chose, ça ne mesure pas cette plus value dont on parlait tout à l'heure. Moi j'ai vu des gamins, j'en ai eu les larmes aux yeux quand j'ai vu qu'elle était reçue au brevet des collèges, c'est une gamine qui est arrivé ici, qui savait à peine lire, enfin qui avait des difficultés de comportement énormes, et qui a eu son brevet à la fin de la troisième, avec un comportement tout à fait correct, et qui avait fait des progrès, qui lisait, alors elle a recopié, elle s'est fait aidé, à chaque fois qu'on lui a offert une aide, elle l'a prise, bah, ça, la machine, elle le mesure pas, alors c'est vrai que ses notes, elles restent... Elle a pas atteint 15 sur 20, c'te gamine, mais ça représentait de tels progrès en 4 ans. Voilà ! Et c'est vrai que là, vous avez presque envie de forcer un peu le notes pour leur dire « ca va bien, hein ». Et ça je trouve que notre système ne le met pas en valeur. Le chef d'établissement qui va la récupérer, les profs qui vont la récupérer, ce qui va les intéresser, ce qu'ils vont voir, c'est qu'elle écrit pas encore le français euh, terriblement bien, faut beaucoup lire à voix haute pour comprendre ce qu'elle voulait dire, mais s'ils savaient d'où elle vient, et qu'elle continue encore comme ça au lycée et il y a un moment où elle va. Mais elle a besoin d'être encouragée. Or, je l'ai rencontrée il y a pas très longtemps et

elle m'a dit Madame, je vais redemander (parce qu'elle avait demandé CSS à Poissy et c'est vrai que moi, j'avais un peu poussé pour qu'elle sorte de cette cité). Mais finalement là bas, elle est déconnectée. On lui apporte pas l'aide, elle se sent pas cocoonée comme elle l'était ici, et elle me dit, je vais redemander à venir avec mes camarades, euh, à Vaucanson, ils ont un petit peu moins d'exigence, et puis je passerai voir les profs ici, s'il faut, ils m'aideront de nouveau. On prend pas tellement en compte ce côté...

RMA : Affectif ?

LG : Oui, affectif. Et puis tout simplement les progrès qu'elle a pu faire et le travail fourni parce qu'elle en a fourni. Alors c'est vrai qu'elle arrive au même résultat que Tartempion qui avait plus de facilité mais qui n'a rien fait. Le logiciel, il va la classer pareil. Or dans une classe, c'est une gamine qui est extrêmement motivée. Mais bon, il faut accepter certains trucs.

RMA : Le critère d'évaluation de votre activité ne peut absolument pas être fondé sur le résultat.

LG : Non.

RMA : Sur l'évaluation « « « « objective » » » » des compétences acquises.

LG : Non. Objectif, c'est pas... Mais moi, je trouve que c'est ça qui est difficile à gérer.

RMA : Vous avez une définition d'un critère de qualité de votre action ici ?

LG : (Silence). Ben la qualité, ce serait effectivement de pouvoir mesurer le plus des élèves, or on le mesure pas. On ne mesure que sur la note...

RMA : Mais votre évaluation personnelle de votre activité.

LG : De mon activité à moi ?

RMA : Non, de ce qui est fait au collège.

LG : Je sais pas.

RMA : Vous disiez quelque chose de cohérent avec ce que vous disiez au début : si l'objectif, c'est de donner envie d'apprendre, alors effectivement, le critère de qualité, c'est que ça donne envie d'apprendre aux gamins.

LG : Et que ce soit vérifiable mais pas sur des critères de notation.

RMA : Mais sur quoi vous baseriez vous pour mesurer la qualité, l'amélioration de la qualité... Si vous me dites que ce n'est pas mesurable, c'est très bien aussi.

LG : Mais si. Je pense qu'il y a des choses qui seraient mesurables mais sur le comportement du gamin justement. Sur quatre ans, sur les comportements des gamins, voir s'il y en a beaucoup qui vont entrer dans les apprentissages au cours de ces quatre années, même si c'est chaque année que des petits efforts. Vous voyez ce que je veux dire, des gamins qui vont pas rester dans le même comportement que quand ils sont arrivés en 6^{ième} : je fais rien, j'attends et

j'vais rester 4 ans comme ça. Si les enseignants arrivent à faire bouger ça et que sur les quatre ans, y a des gamins qui sont petit à petit rentrés, y'aura... Maintenant, c'est vrai que c'est super dur à mesurer. C'est un peu du ressenti. Alors, à travers le système des compétences, et du socle commun. Je pense qu'il y a des choses qu'on mesure beaucoup mieux. Parce que quand même, dire d'un enfant, ça c'est acquis ou pas acquis, surtout que ça reste les mêmes items on voit que ça reste quand même utilisable sur les 4 ans. Plus qu'avec la notation qu'est différente d'un prof à l'autre, après, mesurer la compétence, c'est pas facile non plus. Entre celui qui la mesure quand il l'a testée deux fois, celui qui la teste une fois et qui la re-teste un mois après. C'est pas facile non plus. Moi, j'avais l'impression qu'avec la compétence, déjà, on cernait plus le gamin, et l'impact de l'enseignement. Mais maintenant en travaillant avec les enseignants, je vois que chaque enseignant à une manière différente de valider la compétence. Donc...

RMA : Dans l'ensemble, au fur et à mesure des années, de l'entrée en maternelle à l'entrée où qu'elle soit, euh, ce qui est acquis par la personne et qui la transforme, c'est un ensemble de compétences, de connaissances et un ensemble de qualification, et c'est donc ça qui circule entre les établissements.

LG : Oui. Oui.

RMA : Et qui est transformé. Si l'on considère que ces ensembles sont réellement le produit du processus éducatif, alors il dépend totalement de son usage. Ce n'est pas un bien en soi, c'est quelque chose qui va dépendre par exemple de la façon dont il est reçu et mis en œuvre dans le monde professionnel. Mais j'imagine qu'au collège, vous n'avez pas encore de rapports avec le monde professionnels.

LG : Très peu. Il y a une semaine de stage et c'est tout. Et puis ils sont en observation donc euh...

RMA : Ce qui est agréable dans ce que vous dites, c'est qu'on ne sent pas de tension ou de contradiction entre la vocation institutionnelle et le travail réel, entre ce qui est prescrit et ce qui est réellement effectué. Il n'y a pas cette différence entre des objectifs très clairs (former éduquer instruire, il faut donner aux élèves des compétences et des qualifications qui permettent une insertion dans le marché du travail) et ensuite ce qui faut faire dans le travail réel, difficile, où l'on est obligé de surnoter, ce qui pose différents types de problème, où l'on est obligé de travailler d'abord essentiellement sur des formes de civilité élémentaire. On ne sent pas cette dichotomie entre travail prescrit et travail réel.

LG : Parce qu'on est encore loin de cette entrée dans le professionnel.

RMA : En même temps, vous avez les exigences du lycée professionnel qui sont juste au dessus. Quels sont les rapports entre les profs ? Est-ce que c'est simplement une question de procédures qui n'ont pas été mise en place ?

LG : Entre collège et lycée ? Oui... Alors c'est toujours pareil, c'est aussi une question de protocole, de temps... Parce que toutes ces rencontres, ça veut dire supprimer des heures de cours, les profs n'ont pas des emplois du temps extensibles et puis il faut être clair, dans des établissements comme ça, on demande beaucoup, donc euh (elle rit). Alors il y a un moment, on n'en rajoute plus. Alors, on a mis l'accent beaucoup sur la liaison primaire-collège, on n'a pas encore travaillé énormément sur le lycée. (Hésitations). Et pis... Et pis y a peut-être du mal à aller vers le lycée. Mais au départ, on a eu beaucoup de mal à mettre en place primaire

collège. Parce que les enseignants du collège en gros, en primaire, y jouaient, y disaient « amachin », les gamins arrivaient, ils étaient jamais prêts et c'était toujours la faute des collègues d'avant. Et ceux du lycée professionnel ou du lycée général ont en tête que s'ils ont autant de difficulté avec les élèves, c'est parce que les collègues n'ont pas fait leur travail. Donc y a quand même (ouf) on rame pour faire entendre que c'est pas lié à faire ou ne pas faire son travail, c'est lié à construire des pratiques ensemble. Et en entrant au primaire, en allant assister à, en travaillant ensemble, ils se sont quand même aperçu que leurs collègues, ils travaillaient, et ils ont assisté à des séances que les collègues avaient fait et quand l'année d'après, ils récupéraient les élèves et questionnaient, les mêmes, ils savaient plus rien du tout.

RMA : C'est une perspective un peu aporétique. Parce que l'on peut dire que les malentendus cognitifs se construisent à la maternelle. (Laïus malentendus 53.30). Mais on ne peut pas toujours renvoyer à l'étape précédente le défaut d'acquisition ou la perte d'une compétence ou d'une connaissance.

LG : C'est ce que permet la notion de compétence. Là je vois quand même, le livret, il suit depuis le primaire, c'était la première année, cette année, on a un petit peu pataugé, mais on peut aussi travailler à prendre et à voir ce qui a été acquis ou pas acquis sur des thèmes assez précis pour se dire tout simplement on va le retravailler sans se demander si c'est parce que le gamin l'a pas acquis ou si c'est le collègue qui l'a pas fait. Ca va. On peut le retravailler, on sait ce qui est pas acquis.

RMA : Comment vous définiriez les compétences ? La différence entre compétences et savoirs ? C'est un mot que l'on utilise tout le temps et pour une fois, ça m'a tapé dans l'oreille (nous rions ensemble). Alors qu'est-ce que c'est ?

LG : (Elle rit beaucoup). La différence entre compétence et savoir ?

RMA : Non, tout simplement, qu'est-ce que c'est qu'une compétence ?

LG : C'est un attendu d'un élève. (Rire). Ouais, comment...

RMA : Si j'avais un conseil de prof à vous donner (*interruption par un coup de fil « Oui, je sais qu'elles attendent, oui, on va bientôt avoir fini. Merci*). Partez sur l'histoire syndicale, c'est ça qui a forgé la notion de compétence, pour dépasser les grilles de salaires fondées sur les seules qualifications. Il y a autre chose, les savoir faire développés dans l'atelier.

LG : Bien sur, les savoir faire et la maîtrise de ses connaissances. Parce qu'il y a ça aussi. Parce que quand je vois mes gamins, ils savent par exemple un exemple, vous leur demandez ce que c'est qu'un nom, ils savent un exemple, mais après, il y a la maîtrise du savoir faire qui va avec cette connaissance. Après, par contre, donnez leur des phrases qui soient pas seulement la phrase type qu'ils connaissent et alors là vous passez à l'étape, parce que notre difficulté, elle est là. Vous pouvez travailler sur des exercices très répétitifs, ils vont savoir, et puis après, quand vous allez l'utiliser dans une autre discipline, ils ne réinvestissent pas leurs connaissances.

RMA : On a affaire à un processus de production de quelque chose qui n'existe que par l'usage.

LG : En maths, on fait des maths, donc à la limite, on va entendre tel ou tel truc, on va pas le transposer en physique, en français, on va pas le transposer en histoire géographie dans une

phrase. Ils vont avoir travaillé le paragraphe argumentatif pour le brevet en français, ils ne vont pas l'appliquer en histoire géographie. Et ça, c'est une grosse difficulté pour les enseignants.

RMA : Mais cela dépend tellement du milieu d'origine que... L'habitude de produire des synthèses rapide entre des choses différentes, ne serait-ce que lire un journal, un grand quotidien dans lequel on va très vite s'apercevoir qu'il y a des raisonnements qui sont appliqués là qui peuvent l'être ici, que les mathématiques peuvent servir en géographie ou en économie...

LG : Ca, c'est quelque chose dont on souffre beaucoup. C'est pour ça qu'on essaye de travailler de plus en plus sur l'interdisciplinaire, deux enseignants, l'enseignants de français et de math sont en même temps. On va travailler par exemple sur un problème, et le professeur de français va travailler sur la consigne du problème, et après le prof de math...

RMA : Donc tout se passe comme si, en fait, les connaissances et les compétences acquises l'étaient à l'échelle du cours.

LG : Ouais.

RMA : Vraiment pour un usage interne.

LG : C'est juste.

RMA : N'étant pas qualifiées comme pouvant servir à l'extérieur, avoir une valeur.

LG : C'est pour ça qu'ils vous disent par exemple en électronique, par exemple, le gamin, s'il sait pas, c'est pas parce qu'il l'a pas fait, il y en a qui l'on pas le fait mais à mon avis, il y en a qui ont su le faire à un moment et ils ne savent pas s'en servir dans un autre contexte.

RMA : Pourriez vous le dire quelle est la transformation que vous opérez sur les élèves par rapport à leurs parents ? Est-ce que vous avez une réflexion la dessus ? Parce que les lycées professionnels reçoivent des élèves que vous avez transformés ici, que vous avez euh, cultivés, assagis, rendus sociaux et sympathiques. Par rapports aux parents, est-ce qu'ils ont des attentes, est-ce qu'ils les expriment ?

LG : Non.

RMA : Ils font confiance ?

LG : Dans l'ensemble, ils font confiance.

RMA : D'accord.

LG : Dans l'ensemble, en gros, comme ils nous disent, toi tu l'as dans la journée, tu te débrouilles. Le nombre de fois que je les fais venir...

RMA : Donc en ce sens là, ils n'osent pas avoir...

LG : Le nombre de fois que je le reçois et qu'ils me disent qu'ils peuvent rien faire, que de toute façon, c'est moi qui les ai et puis voilà, eux, ils me demandent d'aller m'en occuper en

dehors donc chacun... Ils ont pas tellement, non... Pas dans notre milieu. Pas tellement de demande par rapport.

RMA : D'accord.

LG : Du moment que, en gros, j'te l'donne et tu fais en sorte que ça se passe bien.

RMA : En fait, on peut considérer les parents comme des co-opérateurs, ou des facteurs qui influencent le développement de l'élève mais on ne peut pas réellement les considérer comme clients. Ce n'est pas eux qui reçoivent le produit et qui informent ensuite le processus par leurs demandes.

LG : Non. Non.

RMA : Donc pas les employeurs, pas les parents...

Nous rions beaucoup, remerciements fin de l'entretien.

Entretien avec un parent d'élève en LP

Le 17 mai 2011. Arcueil.

L'entretien commence immédiatement et de manière très informelle. Il se déroule très agréablement, sans méfiance.

RMA : Dans le fond, ce qui m'intéresse en venant interviewer un parent d'élève, c'est de comprendre ses attentes vis-à-vis d'un lycée professionnel, avant, pendant et après. Ma première question, celle que je pose d'entrée à tout le monde, tous ceux qui sont dans les lycées pro, d'une manière ou d'une autre, c'est : depuis combien de temps y-êtes vous, et comment définissez-vous votre rôle ? Depuis combien de temps êtes-vous parent d'élève et comment délimitez-vous ce rôle là ?

PE : Depuis quand je suis parent d'élève au sein du lycée ?

RMA : Oui.

PE : Parce ce que je suis parent d'élève depuis toujours. Euh, mais j'ai voulu être, comment dire, me présenter.

RMA : Mmh.

PE : C'est une élection. Pour pouvoir mieux participer à la vie du lycée, euh, être en relation avec les enseignants, et puis aussi suivre mieux la scolarité de mon fils.

RMA : Et ça, c'est depuis combien de temps ?

PE : Cinq ans.

RMA : Et (il m'interrompt)

PE : Non, pas 5 ans, 4 ans.

RMA : Et vous vouliez mieux suivre la scolarité de votre fils. Dans quel but ?

PE : Bah, l'aider à avoir une meilleure scolarité.

RMA : D'accord, donc en ce sens, vous étiez prêt à sacrifier une part de votre temps.

PE : Ouais.

RMA : C'est aussi des déplacements, et caetera, pour l'aider à avoir une meilleure scolarité, sachant que, à ce moment là, il ne s'agissait plus d'orientation.

PE : Non. L'orientation était déjà faite, à partir du moment où il était entré dans cette filière, mais avec malgré tout quand même l'idée que, suivant cette filière, je dirais, légère, pouvoir, à un moment ou à un autre, rejoindre une filière plus qualifiante.

RMA : D'accord. C'est embêtant de nommer ces filières là « filières légères ».

PE : Non, mais c'est qui donne ce nom là parce qu'en fait, c'est une filière par défaut, c'est une filière pour ceux qui ont échoué dans la, dans les, comment dire ? Dans l'enseignement général, et c'est une filière dans laquelle le travail est relativement léger. L'investissement des élèves est relativement faible.

RMA : Ceci est vrai parce que l'orientation vers le métier peut sembler fictive et est peu valorisée. Il est difficile de demander à des élèves de travailler beaucoup pour un métier peu sûr et peu désirable.

PE : Tout à fait.

RMA : L'essentiel de l'effort sera donc de rester là. Êtes-vous parvenu à vos fins ? Avez-vous pu faciliter la scolarité de votre fils ?

PE : Alors d'une certaine manière oui. Parce qu'au départ, c'était un décrocheur lourd et que, actuellement, en terminale bac pro, j'dirais qu'il a à peu près retrouvé le goût aux études, donc euh, ses deux premiers trimestres de terminale, il les a fait très correctement, avec quand même quelques petites absences, c'est-à-dire qu'il faut pas lui proposer, par exemple, une grève du métro, euh, trop souvent (il rit). Dans ces cas là, effectivement, il préfère rester chez lui. Mais, euh, dans l'ensemble cette année a plutôt été satisfaisante. Mais en ce qui concerne l'orientation et la possibilité de, de, de raccrocher une passerelle qui lui permettrait d'être dans un équivalent euh, j'dirais, bac général, j'ai encore pas mal de doute et je ne sais pas encore exactement comment on va faire.

RMA : Qu'est-ce que vous définissez comme un décrocheur ?

PE : C'est quelqu'un qui à la moindre occasion sèche les cours, un absentéiste, j'dirais, très très lourd. Il est pas du tout motivé par ce qu'il fait. Alors il [mon fils] avait quelque excuse dans la mesure où son histoire familiale était un peu compliquée.

RMA : Mmhh.

PE : En deux mots, lorsqu'il était en sixième, son institutrice avait fait un signalement à l'académie parce qu'elle craignait qu'il soit maltraité par son beau père et sa mère. Il vivait dans l'Eure, à 80 kilomètres de Paris, et effectivement, son beau père était quelqu'un d'assez violent et j'ai du à ce moment là inverser la procédure pour la garde, ce qu'il m'a reproché dans une autre mesure. C'est-à-dire qu'il était content de venir se rapprocher de Paris, mais il était quand même insatisfait de devoir quitter sa mère. Donc il a du me reprocher ça, donc euh, et ce qui fait que ses études du premier cycle secondaire ont été assez chaotiques.

RMA : C'est d'autant plus compliqué que l'on peut imaginer qu'il se soit imaginé comme un protecteur par rapport à sa mère, dans une situation de violence.

PE : Peut-être, peut-être, peut-être. Mais au début, il reconnaissait pas qu'il était dans un climat violent, euh, j'avais pourtant pris beaucoup de précaution. Mais comme je lui expliqué par la suite, j'pouvais pas faire autrement, c'est-à-dire que dans le doute, j'ai été obligé de faire ça. C'est-à-dire que le moindre risque, c'était de le détacher...

RMA : Ces problèmes scolaires ont commencé à ce moment là ?

PE : Non, je pense pas, ses problèmes scolaires ont commencés dès le primaire. Hein, un enseignant nous avait conseillé à sa mère et à moi, hein, nous étions déjà séparés, de faire faire un suivi psychologique, ce qu'elle a refusé de faire. Elle disait : « Mon fils n'est pas fou ».

RMA : D'accord.

PE : C'était les mots qu'elle a utilisée. Moi je disais, il s'agit pas de savoir s'il est fou, il s'agit simplement de l'aider dans un passage qui est un petit peu difficile pour lui. Bon, alors ce qui fait que, ça a du être en CE2 que la première alerte nous a été donnée, et puis finalement, j'dirais, le moment du changement de localisation, elle s'est faite au troisième trimestre de son année de sixième, donc la cinquième a été cahin-caha mais la quatrième a commencé à se détériorer, il a rencontré des garçons qui n'étaient pas effectivement, en vertu du proverbe, hein, qui se ressemble s'assemble, n'étaient pas les leaders de la classe. Et puis pof, il a plongé tout doucement. En troisième, euh, donc il s'agissait de lui trouver une place en seconde.

RMA : Hmhmh.

PE : Il a, à ce moment là, voulu entrer en lycée professionnel. En BEP, on l'a fait au tout dernier moment, sur affectation du rectorat.

RMA : Et quel était le motif invoqué pour aller en BEP ?

PE : Par qui ?

RMA : Par votre fils.

PE : Ben qu'il voulait pas redoubler. Et qu'il préférerait passer en première année de BEP. Et donc, il s'est retrouvé à Créteil. Donc, vous savez, Arcueil Créteil, on n'a pas encore trouvé de ligne directe, il avait une heure et demie de transport à chacun de ces déplacements et là encore, pour quelqu'un qu'était pas très motivé, ça ne l'incitait pas à aller au lycée tous les

jours. Donc, au bout d'un an, on a dit tiens, on va chercher à lui trouver un lycée qui soit plus facile d'accès, donc finalement, Chennevières Malezieux, la gare de Lyon, par rapport à Arcueil, ça fait grosso modo 35 minutes de transport.

RMA : Il y a le 57.

PE : Et il prend souvent le 57. Et le 57, c'est... Donc c'était ça. Moi, j'aurais préféré qu'il redouble une troisième mais qu'il la fasse correctement. Mais, il l'aurait pas fait correctement s'il l'avait redoublée.

RMA : Dans le fond, si on se réfère à la définition académique du décrochage, c'est pas un décrocheur. En ce sens que la définition académique du décrochage, c'est un enfant engagé dans un cycle qui ne termine pas le cycle. Voilà. Quelqu'un qui s'arrête en troisième après le brevet, parce qu'il ne veut pas aller plus loin que le brevet, n'est pas forcément un décrocheur. Vous en tant que parent, vous voyez l'ensemble des sacrifices nécessaires, les difficultés que ça prend, le temps que ça prend, le problème, c'est que ça l'intéresse ou pas, ça le motive ou pas. Quand il est parti en BEP, y avait-il une idée de métier, quelconque ?

PE : Non. Même aujourd'hui, il en a pas.

RMA : D'accord.

PE : C'est-à-dire qu'il est, comment dire, il est engagé dans la filière euh maintenance mais il dit que ça l'intéresse pas. Mais il est pas très motivé. Et euh...ce que l'on avait imaginé, c'était l'école Vaucanson, que ces bons résultats de terminal lui permettent d'aller à Vaucanson. Et comme Chennevières- Malezieux avait eu quelques succès l'année dernière... On n'y avait un peu cru, mais malheureusement, lors de l'entretien... Son dossier avait été retenu, et à la suite de l'entretien qu'ils lui ont accordé, ils l'ont pas pris.

RMA : Vaucanson, si ce n'est pas le lycée professionnel au x Mureaux, de quoi s'agit-il ?

PE : Et bien il s'agit de la grande école de l'enseignement professionnel. En principe c'est une école qui prépare, enfin pas en principe, c'est une école qui prépare à une licence professionnelle et à un master par la suite. C'est une école qui a été créée probablement par des, comment dire, des utopistes. Y en a un que j'avais bien connu au cours de ma vie professionnelle, c'est Jean Pierre Boisivon. C'est un type extraordinaire. Je crois me souvenir, il m'avait raconté ça lui-même d'ailleurs, qu'il avait été instit au départ, qu'il avait passé une agrégation d'économie, je crois, par la suite il a été, je crois, enseignant dans le supérieur, il a été directeur de l'Essec, c'est lui qui a créé les premiers, enfin comment dire, la première formation euh de l'enseignement supérieur commercial en alternance, il a été président des expositions nationales du travail, entre autres choses, et puis il a été parmi les fondateurs de l'école Vaucanson.

RMA : Quelques petites réussites.

PE : Oui, mais qui était convaincu que dans le, le que dans la formation professionnelle, il y a de véritable talent. Et euh, alors c'est vrai que quand on se situe, j'aurais sur une population soit de compagnon du devoir, de meilleur ouvrier de France, on est là avec des gens qui ont à la fois une culture professionnelle, qui ont des ambitions. Et qui ont ...

RMA : Un métier.

PE : Oui, un métier.

RMA : C'est un encadrement dont on ne peut pas mesurer la valeur.

PE : Alors, moi, j'avais un copain, quand je jouais au Rugby, qu'étais tailleur de pierre, hein, qui travaillait que sur pierre, il était pilier d'ailleurs, parce qu'il savait ce que c'est que le lourd. Mais il travaillait que sur des monuments historiques. Il voyageait, il connaissait des villes à fond.

RMA : J'aimerais revenir sur votre métier de parent d'élève. Qu'avez-vous été en mesure de demander et qu'avez-vous obtenu ? Est-ce que c'est ça, la posture de parents d'élèves ?

PE : Moi, je ne souhaitais pas demander et obtenir des passe-droits ou des avantages particuliers.

RMA : Non, mais par exemple, obtenir des modifications du fonctionnement de l'institution.

PE : Je dirais que modifier le fonctionnement de l'établissement, c'était pas non plus dans mes objectifs, moi, ce que je souhaitais, c'était, établir une bonne relation avec les enseignants, avec la cpe, avec la directrice pour dédramatiser des situations éventuelles, et puis c'était aussi pour connaître ce qui était dans le vent. Je dirais que ça m'a permis justement de connaître l'existence de l'école Vaucanson. Parce qu'au départ, il voulait pas faire ça, enfin, il voulait pas faire la demande de ça. Donc euh pour l'orientation post-bac, on avait demandé Vaucanson, on a du demander, je dis « on », je me mets dans le coup, c'est, mais, il faut aussi que moi je le supplée un peu parce que lui, il est pas très demandeur, donc demander des BTS, et puis c'est à peu près tout. En fait, ce qu'il voudrait lui, c'est aller à la Fac, il voudrait faire une fac de science, mais euh, théoriquement, oui.

RMA : Math ? Physique ?

PE : Oui, c'est ça, math-physique, mais je lui ai dit tu te rends pas compte, pendant ces 5 années que tu as passé en lycée professionnel le retard que tu as pris par rapport aux autres. C'est-à-dire que théoriquement, au sortir de la classe de troisième, pour arriver à, euh...

RMA : Vous avez eu raison de lui dire.

PE : Je lui ai dit, c'est plus qu'un retard. En principe, il aurait à rattraper la seconde, la première et la terminale, je pense qu'il a plus que trois ans de retard, il doit avoir au moins cinq ans de retard, dans les matières générales.

RMA : En le sachant et s'il a les moyens de se faire aider, ça reste héroïque mais c'est possible. Il faut une volonté de fer.

PE : A mon avis les deux. Il faut qu'il trouve, il faut que nous trouvions, il faut que je l'aide à trouver un bon système pour l'aider mais il faut aussi que lui, il ait une envie inextinguible de le faire, parce que...

RMA : Il faudrait qu'il fasse le chemin lui-même, qu'il se renseigne sur les coûts engagés, aussi bien en termes de travail qu'en termes d'argent, qu'il se donne les moyens d'assurer lui-même une part de cet effort financier, par exemple pour se payer des cours particuliers.

PE : Je suis pas sûr qu'il faille des cours particuliers.

RMA : (Je lui déconseille longuement les formations privées de type « boîtes à bac » qu'il semble imaginer).

PE : L'intelligence que l'on peut déployer soi-même, c'est bien meilleur. Mais là, j'ai pas encore vraiment cherché. Mais ceci dit, s'il est motivé, ça vaut le coup. Alors je lui ai dit, la façon dont tu vas préparer le bac professionnel, la façon dont tu vas l'avoir va nous renseigner sur la manière dont tu pourrais t'investir pour aller au-delà du bac pro. Mais, s'il trouvait même une formation en, comment on dit, comment on appelle ça, un BTS, je pense que la difficulté est presque aussi grande.

RMA : Quelle est sa moyenne ?

PE : 13.7.

RMA : Il faut s'attendre à un 8 en BTS. C'est ce que j'ai entendu en entretien avec une enseignante. Il faut enlever entre 5 et 7 points. Alors c'est une position de départ que l'on peut rattraper mais il faut savoir qu'en arrivant...

PE : Il va chuter.

RMA : Vous avez une position très singulière, en ce sens que vous vous positionnez pas comme une partie prenante qui dirait « nous les parents d'élèves, on a telles et telles exigences et on veut les voir satisfaites. Elles sont différentes de celles des élèves, elles sont différentes de celle du rectorat, on nos propres revendications ». Vis-à-vis de l'établissement, vous vous positionnez comme un facilitateur.

PE : Oui.

RMA : Et vis-à-vis de votre enfant, vous vous positionnez comme un co-opérateur. Vous allez vous placer avec lui pour faire une part de son travail en tant qu'opérateur de sa scolarité, en tant qu'opérateur de sa réussite.

PE : Moi, moi, effectivement, je considère que sa volonté est un peu défaillante, et que c'est la mienne qui doit en quelque sorte se substituer à la sienne.

RMA : Je vais dire un truc idiot, mais les enfants, petits, ont pas nécessairement envie d'aller à l'école. La première fois, aller s'asseoir dans une classe, pendant huit heures tous les jours, avec un enseignant qui vous demande de travailler.

PE : Alors il se trouve que j'ai dernier petit garçon qui a bientôt 7 ans, qui est en CP, et ce matin, je l'ai amené à l'école, et il y avait la mère d'un de ses copains qui était là, et ils ses ont retrouvés, et ils sont partis, et ils sont rentrés dans l'école, quasiment joyeux. Et je lui disais qu'effectivement, c'est d'y aller sans déplaisir et presque avec indifférence.

RMA : Ah mais au bout d'un certain temps, on préfère être avec les copains plutôt qu'avec les parents, heureusement.

PE : Ce qui me gonflait, ce qui me gonflait, c'est que surtout en arrivant au niveau du bac et surtout au niveau des études supérieures, c'est que c'était les plus belles journées qu'étaient gâchées par des révisions. Que ce soit mai, juin, on avait les plus belles journées parce qu'en plus de ça, j'habitais dans le nord, ahh, l'été ne durait que quelques jours et c'est à ce moment là qu'il fallait. Mais c'est vrai que, c'est un marathon hein, les études, donc euh, mais, ce que je trouve un peu dommage et, c'est que, comme une course longue distance où il y a beaucoup de participant, il y a les champions qui vont faire ça en deux heures dix minutes, il y en a d'autres qui font ça en cinq ou six heures et puis il y a de bons sportifs qui font ça en trois heures, trois heures et demi, euh. L'enseignement, c'est pas ça. Il y a ceux qui vont pouvoir le faire en champion, qui vont préparer les concours grandes écoles et puis il y a les autres. Il y a ceux qui termineront un cycle d'enseignement général, il y a toute cette population d'enseignement professionnel, à qui on fait croire qu'ils vont avoir un bon métier alors qu'ils n'ont même pas de métier et puis qu'ils n'ont même pas de formation générale.

RMA : Les questionnaires qu'on a fait passer en lycée professionnel montrent que les élèves perçoivent de l'injustice et de l'arbitraire sur ce qui concerne les débouchés professionnels. Dès la seconde, les élèves ne sont pas dupes.

PE : De la même manière, moi, je, simplement, en discutant comme ça avec les profs, quel temps efficace ils attendent de leur classe. Je suis pas sûr que ce soit de l'ordre du quart d'heure, par cours. Donc, euh, je dirais qu'on peut pas imaginer qu'on puisse avoir une véritable formation professionnelle, euh, avec un temps aussi court. Alors les profs. J'dirais qu'il faut pas les fustiger mais j'dirais qu'ils sont obligés de composer avec des ambiances de classe qui sont quelque fois extrêmement difficiles voire extrêmement dangereuse.

RMA : Face à ça, il y a deux types de réaction. Soit une tenue de classe militaire ; soit une tenue classe ludique.

PE : L'ambiance militaire, on la trouve dans certaines écoles professionnelles, notamment dans les métiers de bouche, je sais pas si vous connaissez le Ceproc, le Ceproc c'est extrêmement dur.

RMA : A votre avis, le but, de votre coopération en tant que parent d'élève, le moment où cela trouvera sa fin, c'est quoi ? A quel moment pourrez vous estimer avoir réalisé votre mission ?

PE : De toute façon, elle prendra fin quand il sortira du cycle. Mais ma mission sera pas forcément finie à ce moment là. Et là, c'est dans un mois, on va voir avec les résultats, et avec la course qu'il va nous falloir mener pour lui trouver une solution post bac.

RMA : J'ai une question bête à vous poser. Est-ce que il y a une différence entre la position de parent et la position de parent d'élève ?

PE : Oui, je pense qu'il y a une différence dans la mesure où la fréquentation du conseil d'administration, l'organe qui en quelque sorte aide à gérer l'établissement, d'autres instances comme moi, ça a été mon cas, j'ai été quand même assez assidu en conseil de discipline, il y a des moments durs.

RMA : Oui. Il y a des exclusions. Dans le Lycée x, la liste des exclusions définitives est punaisées derrière le bureau du proviseur.

PE : Oui. Mais X n'exclut pas beaucoup. Et je dirais que les quelques exclusions avec sursis, et puis certaines ont été je dirais extrêmement positive. Ça aide quelque fois l'élève à se remettre en selle. Je me souviens d'un garçon qui est actuellement dans la classe en terminale bac pro de mon fils, qui était passé en conseil de discipline, il y a trois ou quatre ans, il était en première année de BEP, parce qu'il s'était battu, mais c'était un garçon bien, et qui est un des deux meilleurs de la classe. Donc, comment dire, l'exclusion peut-être un moyen de donner un avertissement très ferme à un élève pour qu'il se remette face à ses responsabilités. Je n'ai pas regardé le film, hier, Entre les murs. Mais la bande de présentation était intéressante parce que l'on voit que dans ces établissements où l'on trouve des laissés pour compte de l'enseignement, j'dirais que la première violence, c'est le langage, des gens qui n'ont pas suffisamment de maîtrise de la langue pour partir immédiatement dans l'insulte et dans la grossièreté, et c'est ce qui engendre la plupart de bagarre que l'on trouve dans les lycées professionnels.

RMA : Comme on parle, on pense. La limite est très fine entre la façon de s'exprimer et la façon de penser.

PE : Et puis surtout entre l'invective extrêmement violente et puis le passage aux coups.

RMA : Une proviseure de collège me disait : on n'arrive pas à éradiquer ça. On a réussi à le sortir des classes, ensuite, on a réussi à le sortir de la cours, puis à le dégager du parvis mais maintenant, on sait qu'ils se battent dans le petit bois juste à côté, ils se donnent rendez-vous. Ils respectent l'interdiction. On ne se bat pas sur le parvis. Ils organisent leurs duels plus loin.

PE : Cela dit... Et pourquoi pas. Je dirais que c'est pas un phénomène nouveau. J'dirai que un petit Britannique, les petits Britanniques, ils se castagnent sans arrêt. Moi, j'ai été pion à une certaine époque, dans les lycées professionnels, dans les années 1960, euh, et puis, j'animais aussi un atelier rugby pour les internes le Jeudi après midi. Et effectivement, quand j'avais une sanction à prendre contre un élève, il passait pas en conseil de discipline, mais je lui demandais de venir au rugby et là, on se mettait quelques bouchons sévères, et y voyait qu'entre lui qui avait 17 ans et moi qui en avait 21, il y avait une différence de poids. Le rugby en tant que sport collectif pour des gens un petit peu moins, je dirais, brutes que des footballeurs.

RMA : (Lairus sur le rugby, la discussion s'éloigne du sujet, remerciements, fin de l'entretien)

Jean-Philippe Riant

Applicabilité de la norme ISO 9000 aux processus éducatifs - Cas des lycées professionnels

20% d'une classe d'âge sort du système éducatif sans qualification. Est-ce la non-qualité d'un processus qui dysfonctionne ? Peut-on appliquer dans l'Ecole la gestion de la qualité, qui est aujourd'hui un modèle organisationnel de la culture managériale commune. L'émergence d'un nouveau type de contrat social, caractérisé par un nouvel ordre du travail (New Work Order), semble concomitante du New Public Management qui voit une importation des concepts généralement liés au monde des entreprises dans la sphère des institutions. Ces transpositions ne sont pas sans poser des problèmes notamment dans la traduction de principes dans un contexte qui peut s'avérer différent, et dont les parties prenantes ne sont pas en demande ou en refusent les paradigmes tout autant que leur application.

Il nous a donc paru intéressant d'analyser les conditions d'applicabilité de la norme ISO 9000 aux établissements éducatifs, en nous focalisant plus particulièrement sur les lycées professionnels qui présentent des caractéristiques originales permettant d'appréhender la question de la finalité d'insertion vers l'emploi du système scolaire. A partir d'entretiens semi-directifs, nous proposons une modélisation des processus mis en œuvre ainsi que des recommandations sur les conditions d'applicabilité d'une démarche qualité dans une institution scolaire.

Au-delà de l'analyse des impacts organisationnels de l'application de l'ISO 9000 dans un contexte éducatif, faisant notamment apparaître un système complexe de voix de clients parfois contradictoires, ou de parties prenantes jouant plusieurs rôles dans le processus, nous nous sommes attachés à mettre au point un outil de pilotage de la relation individu/organisation ou élève/institution. Pour ce faire, nous avons adapté le Psychological Contract Index de Rousseau, à la fois au public et au contexte de cette relation. Une étude quantitative nous a permis de distinguer les facteurs influençant la dynamique du contrat implicite et explicite qui est en œuvre dans l'éducation et l'apprentissage.

Une procédure, ce n'est pas nécessairement une suite de réponses mais cela peut être une façon de poser les questions.

Mots-clés : management de la qualité ; contrat psychologique ; institution ; organisation ; enseignement professionnel ; ISO 9000.

20% of an age group comes out of the educational system without qualification. Should this non-quality of the educational process be questioned?

Quality management is now a widely accepted an organizational framework of managerial culture. The emergence of a new social contract, characterized by the New Work Order seems concomitant of New Public Management which promotes organizational concepts taken from the business culture and applied to institutions. These transfers can nonetheless cause problems. For example, translating principles in a different context, and also when stakeholders are not receptive or even refusing both the paradigms and their implementation.

We analyze the applicability conditions of the ISO 9000 norm to educative institutions, focusing on vocational education which contains special features that allow us to understand the aim of the educational system as the preparation to a first professional position. Based on a field-work of semi-structured interviews, we propose a modelization of the process as well as recommendations about applicability conditions of a quality management course of actions in an educative institution.

We also try to go beyond the impact analysis of organizational issues when applying ISO 9000 in an educative context. We unveil a complex system of sometimes contradictory customer voices, or stakeholders taking up different roles and functions in the process. We have tried to set up an analytic tool to monitor the relation between an individual and an organization, or a student and an institution. To do so, we adapted Rousseau's Psychological Contract Index both to the public target population and to the context of the relation. A set of collected data quantitative study allowed us to isolate a series of factors influencing implicit and explicit dynamics at work in education and professional training.

A procedure is not necessarily a continuation of answers but it can be a means of asking questions.

Keywords : quality management ; psychological contract ; institution ; management ; organization ; vocational education ; ISO 9000.