

Affichage d'égalité, réalité de tri : La contradiction constitutive du collège unique français

Bernard Desclaux *Chercheur indépendant, spécialiste de l'histoire et de la critique de l'orientation scolaire*

Cet article analyse la contradiction constitutive entre la proclamation du « collège unique » (1975) et le maintien d'un système d'orientation masqué opérant dès la fin du collège. Loin d'être accidentelle, cette contradiction est le produit d'une **triple genèse historique articulée** : celle de la formation professionnelle scolarisée (XIXe siècle), celle de l'orientation professionnelle institutionnalisée au ministère de l'Éducation (1890-1928), et celle des procédures d'orientation scolaire (1973-1975). Ces trois processus, développés selon des logiques distinctes et souvent conflictuelles, ne se sont jamais construits ensemble. Mais chacun a créé les conditions du suivant : c'est la **théorie du sentier**. Ils se sont progressivement entrelacés et renforcés mutuellement, créant un **bouclage systémique** dont la clé de voûte est **la notation**.

L'article montre que :

1. La France a scolarisé la FP plutôt que de valoriser l'apprentissage dual (choix XIXe)
2. L'orientation professionnelle est née au ministère de l'Éducation, non du Travail, ce qui l'a transformée en **outil de répartition scolaire plutôt que de placement professionnel**
3. Le collège unique (1975) a hiérarchisé la FP, la rendant dévalorisée — créant un besoin urgent de justifier le tri
4. **Les procédures d'orientation (1973) opèrent sans critères explicites, ce que la note a remplacé et justifié** — elle devient l'argument qui remplace les aptitudes de l'OP et fonctionne comme mécanisme central de dépolitisation du tri
5. Cette convergence conflictuelle crée une configuration française unique : **affichage d'égalité malgré tri réel, tri masqué par une apparence d'objectivité**

L'analyse se déploie selon quatre dimensions articulées :

- **L'historique** : comment les trois genèses se sont articulées conflictuellement sans intention coordonnée
- **L'institutionnel** : comment le système s'est cristallisé en droit vague, technologie chiffrée, et structures quasi-souveraines
- **Le processuel** : comment le bouclage se perpétue par millions de micro-décisions quotidiennes

- **Le cognitif** : comment les croyances et oublis constitutifs rendent le système « naturel et inévitable »

Cette approche révèle comment un **verrou systémique** fonctionne : chaque dimension renforce les trois autres, créant une spirale qui paraît inévitable mais aurait pu être construite autrement. Pour le casser, il faut intervenir simultanément sur tous les quatre fronts.

Intervenir sur une ou deux dimensions crée du changement fragile et réversible.

L'article propose également une théorie générale du changement systémique : quels sont les leviers pour desserrer un verrou qui s'est consolidé durant un siècle ? Comment naviguer les tensions entre ces leviers ? Quelles sont les limites du cadre face aux crises externes ?

Mots-clés : note scolaire, orientation scolaire, tri scolaire, formation professionnelle, collège unique, verrous systémiques, dépolitisation, dissimulation institutionnalisée, inégalités scolaires, histoire de l'éducation, comparaison internationale, changement systémique

INTRODUCTION

La question centrale

En 1975, la loi Haby proclame la création du « collège unique » en France. Il est présenté comme une rupture majeure : une même structure pour tous les enfants de 11 à 15 ans, sans sélection formelle, générant une égalité des chances au moins pendant quatre années. Cinquante ans plus tard, ce collège existe toujours — mais une question persiste : **comment expliquer que la France affiche simultanément l'égalité et opère un tri massif à 15 ans ?**

Cette question n'est pas naïve. Elle touche au cœur d'une contradiction française : on proclame « pas de sélection avant 15 ans », tout en opérant une sélection réelle par des mécanismes qui ne disent pas leur nom (moyennes de notes, jugements pédagogiques opaques, groupes de niveaux masqués, choix d'options, arrangements locaux des classes).

Les procédures d'orientation de fin de collège produisent une hiérarchie nette : environ 65-70% des élèves sont orientés vers le lycée général, 15-20% vers le technologique, et 15-20% vers le professionnel. Cette répartition ne suit pas une distribution aléatoire, mais reproduit fortement les inégalités sociales de classe, d'origine et de genre. Le tri existe. Il est simplement caché.

La thèse : Une contradiction constitutive née de trois genèses articulées

Notre hypothèse centrale est que **cette contradiction n'est pas le résultat de défaillances du système, mais sa structure même**. Elle naît de la **convergence conflictuelle de trois genèses historiques articulées** :

1. **La formation professionnelle scolarisée** (XIXe siècle) — résultat du choix français d'intégrer la FP au système éducatif plutôt que de favoriser l'apprentissage dual (contrairement à l'Allemagne, à la Suisse, aux Pays-Bas)

2. **L'orientation professionnelle institutionnalisée au ministère de l'Éducation** (1890-1928) — née non comme un service de placement professionnel, mais comme un outil de répartition scolaire, conçue par la psychologie scientifique des aptitudes
3. **Les procédures d'orientation scolaire** (1973) et **le collège unique** (1975) — créés pour articuler trois voies désormais coexistantes mais hiérarchisées

Ces trois processus ne se sont jamais construits ensemble selon une logique cohérente. Chacun a créé les conditions pour le suivant — c'est la **théorie du sentier** : une fois la FP scolarisée, l'orientation devient nécessaire ; une fois l'orientation localisée à l'Éducation, elle fonctionne comme répartition scolaire ; une fois la FP hiérarchisée au sein du collège unique, le système a besoin d'un mécanisme invisible pour justifier le tri.

Ils se sont rencontrés conflictuellement dans les années 1970-1975, créant une solution instable mais puissante : **afficher l'égalité tout en maintenant le tri, par le biais d'une notation qui remplace les aptitudes de l'OP et justifie en cachette.**

La note devient le clou qui fixe tout le système — elle permet de présenter le tri comme objectif, technique, inévitable, tout en en masquant le caractère politique. Les professeurs ne disent pas « je trie » ; ils disent « je rapporte les résultats ». L'État ne dit pas « nous répartissons » ; il dit « les chiffres parlent ». Les familles n'entendent pas « sélection » ; elles entendent « mérite ».

Contrairement à ce qu'on croit souvent, **ce système n'est ni accidentel ni facilement réformable**. C'est un **bouclage systémique** : une configuration où chaque dimension (historique, institutionnelle, processuelle, cognitive) renforce les autres dans une spirale qui devient de plus en plus difficile à desserrer.

Les trois alternatives internationales

La comparaison internationale montre qu'il existait — et existe toujours — d'autres possibilités pour organiser l'orientation sans dissimulation :

L'Allemagne maintient la filiarisation PRÉCOCE et TRANSPARENTE (à 10-12 ans), tout en valorisant l'apprentissage dual. La sélection est claire, assumée, mais socialement acceptable car elle ne produit pas de relégation : la formation professionnelle débouche directement sur l'emploi et jouit d'un prestige social égal aux formations générales.

La Finlande choisit l'unification RÉELLE du collège jusqu'à 16 ans, sans sélection précoce et en valorisant la formation professionnelle (ammattikoulu respectée). Il n'y a pas de tri caché : il n'y a pas de tri du tout au secondaire inférieur.

L'Italie choisit l'unification FORMELLE du collège (scuola media, 11-14 ans) mais décentralise la sélection vers les familles. L'avis du conseil de classe est consultatif, non décisif. Le tri existe, mais il est explicite et contrôlé par les familles, pas camouflé par une institution.

La France choisit une quatrième voie, unique : **afficher SIMULTANÉMENT l'égalité (collège unique) ET le tri (orientation précoce)**, tout en les reliant par un mécanisme caché

(la note). C'est une solution instable mais puissante, car elle permet de dénier tout en agissant — de proclamer l'égalité tout en opérant le tri.

Structure de l'article

Nous montrerons comment cette contradiction française s'est construite et perpétuée selon une structure à quatre niveaux d'analyse :

Partie 1 : Les trois genèses distinctes — D'où vient chacun des trois éléments du système français ? Comment se sont-ils développés historiquement, souvent indépendamment les uns des autres ?

- Genèse 1 : La formation professionnelle scolarisée (XIXe siècle)
- Genèse 2 : L'orientation professionnelle comme discipline (1890-1928)
- Genèse 3 : Les procédures d'orientation et le collège unique (1973-1975)

Partie 2 : La convergence conflictuelle (1959-1975) — Comment ces trois genèses se rencontrent et créent ensemble la contradiction constitutive du système français.

Partie 3 : La notation comme mécanisme de tri masqué — Comment la note comble le vide laissé par les procédures d'orientation sans critères explicites, et devient l'instrument central de justification du tri.

Partie 4 : L'entrelacement systémique — quatre dimensions d'un verrou — Comment quatre dimensions (historique, institutionnel, processuel, cognitif) s'articulent et se renforcent mutuellement pour créer un verrou auto-perpétué où chaque dimension renforce les trois autres.

Partie 5 : Principes généraux d'action face aux verrous systémiques — Comment intervenir simultanément sur les quatre dimensions pour créer du changement réel et non réversible. Quelles sont les tensions, limites et conditions d'un tel changement ?

PARTIE 1. LES TROIS GENÈSES DISTINCTES

1.1 Genèse 1 : La formation professionnelle scolarisée (fin XVIIIe-XXe siècle)

Le système corporatif et son intégration de la formation

Avant 1791, le système corporatif en France régulairement conjointement la formation professionnelle et l'insertion au travail. Les corporations reposaient sur un modèle où formation et production étaient indissociables : l'apprenti progressait en travaillant, devenant compagnon puis maître selon une séquence encadrée. Le lien travail-formation n'était pas un ajout pédagogique, mais le principe même de l'organisation productive (Epstein, 1998).

La rupture française : abolition radicale vs. transitions progressives ailleurs

La France a rompu brutalement avec ce système. L'Édit de Turgot (1776) en critique la sclérose protectionniste : « L'esprit général des communautés est de restreindre le plus qu'il est possible le nombre des maîtres, de rendre l'acquisition de la maîtrise d'une difficulté

presque insurmontable... ». Mais c'est la Révolution qui opère la rupture radicale : les corporations sont abolies (1789) et interdites légalement (loi Le Chapelier, 1791), marquant une « rupture révolutionnaire » (Resolve Cambridge, 2020) instantanée et totale.

Or, cette trajectoire française singularise la France en Europe. D'autres pays abolissent également les corporations au XIXe siècle, mais graduellement : l'Allemagne, la Scandinavie, l'Autriche conservent durant tout le XIXe siècle des structures corporatistes ou corporatistes-réformées qui maintiennent un encadrement collectif de la formation en entreprise. Les Pays-Bas et la Suisse subissent certes l'influence française durant la période napoléonienne, mais réorganisent progressivement plutôt que de supprimer (Ogilvie, 2020). Seule la France opère une suppression systématique, se singularisant par « une abolition précoce, juridiquement radicale et fortement politisée » (Ogilvie, 2020, p. 189).

Le double vide : idéologique et institutionnel

Cette rupture crée un vide à deux niveaux.

Au niveau **idéologique**, on perd le modèle qui justifiait l'articulation formation-travail. Les corporations régulaient par des règles de métier, des durées d'apprentissage, un contrôle collectif de la qualité. Avec leur abolition, il faut inventer une nouvelle justification.

Mais plus structurellement, on crée un vide **institutionnel**. En supprimant les corporations, on supprime aussi l'instance qui encadrait, finançait et certifiait la transmission des compétences. À qui revient désormais d'assurer que les futurs ouvriers apprennent ? L'État ? Les entreprises individuelles ? Le marché ?

Les analyses historiques montrent qu'en France, « l'abolition des corporations a fragilisé les dispositifs de transmission professionnelle, en particulier au XIXe siècle », avec notamment « une "décadence" de l'apprentissage » (Cambridge University Press, 2020, chap. 8). La France, contrairement à l'Allemagne qui reconstruira au XIXe un corporatisme réformé (chambres de métiers, compagnonnage légalisé, régulation collective), ne crée pas immédiatement d'alternative institutionnelle. Il s'ensuit un affaiblissement durable de l'apprentissage en entreprise au XIXe siècle : les données empiriques sur les contrats d'apprentissage montrent « une certaine continuité des pratiques après 1791 : les formes contractuelles et certaines normes durent, mais la capacité institutionnelle à encadrer, contrôler et certifier se délite » (University College Dublin, 2020).

La scolarisation comme réponse à l'absence

Face à ce vide, l'État français ne choisit pas immédiatement le modèle dual (formation en entreprise + formation théorique), contrairement à ce que feront l'Allemagne ou la Suisse. Il **tente d'abord de légiférer l'apprentissage** pour en assurer l'encadrement et la qualité.

La loi Astier de 1919 constitue la première tentative systématique : elle impose un cadre légal à l'apprentissage, impose aux entreprises de contribuer à la formation par un impôt d'apprentissage, et crée des cours complémentaires obligatoires. Cependant, cette loi reste largement inefficace (Brucy, 2005). L'apprentissage en entreprise ne se redéploie pas,

demeure peu régulé et peu attractif. L'État constate que la **législation seule ne suffit pas** à restaurer un lien formation-travail affaibli depuis plus d'un siècle.

C'est pourquoi, à partir du régime de Vichy, s'opère un **tournant décisif vers la scolarisation**. Comme l'a montré Grenet (s.d.), Vichy « développe un enseignement technique public de masse via les Centres de formation professionnelle (CFP) et intègre progressivement la formation professionnelle dans l'appareil scolaire d'État ». Par la « correction » vichyste de 1941, le régime renforce l'État comme acteur central de la FP et accélère sa scolarisation (Brucy, 2005). Ce qui commence sous une autorité autoritaire sera **perpétué après 1945** par la IV^e République, qui institutionnalise définitivement la formation professionnelle dans des établissements publics. L'apprentissage traditionnel devient une voie résiduelle.

Cette évolution révèle que le choix de scolarisation n'était pas une fatalité pédagogique, mais l'aboutissement d'une **succession d'échecs institutionnels** : incapacité à maintenir les corporations, inefficacité des tentatives législatives du XIX^e-XX^e siècles à restaurer l'apprentissage, puis décision politique (autoritaire d'abord, démocratique ensuite) de confier la FP à l'école plutôt qu'à l'entreprise.

Cette différence avec l'Allemagne ou la Suisse, qui ont au contraire renforcé l'apprentissage entreprise-centré même après l'industrialisation, montre que « le système français, beaucoup plus étatisé et scolaire, peine à faire de l'entreprise et de ses organisations une instance centrale de socialisation et de régulation des parcours d'apprentis » (CEET-Cnam, 2018, p. 45).

Ce choix de scolariser plutôt que de valoriser un apprentissage dual aura des conséquences décisives sur la construction du système d'orientation scolaire un siècle plus tard (Desclaux, 2006).

1.2 Genèse 2 : L'orientation professionnelle comme discipline scientifique (début du XX^e siècle)

L'émergence internationale de l'orientation professionnelle

Au tournant du XX^e siècle, l'orientation professionnelle émerge comme champ de pratique et de connaissance dans plusieurs pays européens et aux États-Unis. Elle s'inscrit dans un mouvement plus large de « rationalisation » de l'allocation des individus aux professions, appuyé sur des méthodes prétendument scientifiques : psychométrie, testologie, mesure des aptitudes. Ce mouvement est quasi simultané et largement indépendant des frontières nationales, reflétant des préoccupations partagées face à l'industrialisation, l'urbanisation et la complexification des marchés du travail.

Cependant, le mode d'**institutionnalisation** de l'OP varie significativement selon les pays. Une analyse comparative des trois pays ayant mené les expériences les plus formalisées — France, Allemagne et Grande-Bretagne — dans les années 1920 révèle des divergences majeures (Martin, 2002).

L'institutionnalisation française : une OP rattachée à l'éducation

En France, l'orientation professionnelle s'**institutionnalise autour de l'apprentissage** et devient progressivement une responsabilité du secrétariat à l'enseignement technique. Cette localisation administrative au sein de l'État éducateur — et non du ministère du Travail — signale d'emblée un glissement fondamental : l'OP n'est pas pensée comme un **instrument de placement** (mise en relation avec des emplois), mais comme un **instrument de répartition vers la formation**.

Plusieurs curiosités révèlent la logique souterraine de ce système.

Curiosités : la construction paradoxale de l'OP française

Première curiosité : un personnel d'orientation en dehors de l'Éducation nationale

Les conseillers chargés de rédiger les avis d'orientation (nécessaires pour signer un contrat d'apprentissage) sont rattachés non pas au ministère de l'Éducation nationale lui-même, mais à une entité relativement indépendante : le secrétariat à l'enseignement technique. Ils seront progressivement fonctionnarisés. Cette localisation administrative révèle une ambiguïté constitutive : l'OP est une fonction de l'État, mais reste une sorte d'interface entre éducation et travail.

Deuxième curiosité : un contrat de travail contrôlé par l'éducation

Le contrat d'apprentissage n'est pas un contrat scolaire : c'est un **contrat de travail** entre la famille et l'entreprise ou l'artisan. Sur le papier, nous sommes entièrement hors de l'école, dans le domaine du travail et de l'emploi.

Mais voici le paradoxe : pour **accéder à ce contrat de travail**, il faut un avis d'orientation rédigé par un conseiller. Or ce conseiller ne relève pas du ministère du Travail, mais du secrétariat à l'enseignement technique — autrement dit, de l'État éducateur. C'est donc **l'État éducateur qui médiatise l'accès au travail**, pas l'État du travail.

Cela pose les **conditions institutionnelles pour une scolarisation de l'orientation** et donc pour une **orientation scolaire** : ce qui se présente comme un choix individuel et privé (un accord entre une famille et un patron) est en réalité encadré par l'appareil éducatif public. Le ministère du Travail n'est pas acteur du processus ; c'est le ministère de l'Éducation qui détient les dispositifs de contrôle et d'avis.

Troisième curiosité : le conseil sans demande

Les conseillers d'orientation ne se contentent pas de répondre à des demandes individuelles. Ils **testent les élèves directement dans les écoles** pour préparer à l'avance des avis d'orientation, et conseillent de signer un contrat d'apprentissage. L'initiative ne vient pas de la famille ou de l'élève, mais de l'appareil d'État. L'OP fonctionne donc comme un instrument de **répartition proactive**, pas comme un service réactif.

Quatrième curiosité : le basculement vers la formation

Avec le développement progressif des centres de formation professionnelle, la logique se transforme radicalement. Ce n'est plus le **choix de l'apprenti par le patron** qui est

primordial : ce sont les **conditions d'accès formulées par le centre de formation**.

L'adaptation au travail cesse d'être première. C'est l'**adaptation à la formation** qui devient décisive. L'OP doit désormais préparer les élèves non pas à intégrer un métier via le travail, mais à intégrer une formation via le centre.

Le glissement central : de l'emploi à la formation

Ces quatre curiosités convergent vers un seul fait : **l'OP naît sur des questions relatives à l'accès au travail, au choix du métier, à l'adaptation au travail**. Mais elle se transforme rapidement en une **médiatrice entre l'école et la formation professionnelle sous diverses formes** — apprentissage, mais aussi FP scolarisée — plutôt que médiatrice entre l'école et le travail.

Autrement dit, l'orientation professionnelle française devient un instrument de **répartition entre filières de formation**, non d'accès à l'emploi. Ce qui commence par un projet d'ajustement individuel aux professions devient un mécanisme de tri administratif fondé sur l'adaptation à la formation plutôt qu'à l'emploi. L'apprentissage lui-même, conçu très rapidement comme un **débouché de l'ordre primaire**, renforce cette logique : ce n'est pas un parcours professionnel choisi pour ses opportunités de travail, mais une destinée scolaire assignée selon le jugement pédagogique (Martin, 2002).

1.3 Genèse 3 : Les procédures d'orientation scolaire et le collège unique (1973-1975)

L'émergence de trois voies en coexistence

À la fin des années 1960 et au début des années 1970, la France se dote de deux innovations institutionnelles concomitantes : **les procédures d'orientation scolaire (1973) et le collège unique (1975)**.

Ces réformes interviennent dans un contexte où le système secondaire français s'est progressivement différencié, avec une **coexistence non planifiée de trois voies** :

1. Le **lycée général** (qui mène aux études supérieures longues)
2. Le **lycée technologique** (qui offrait une alternative entre général et professionnel)
3. Un ensemble fragmenté de **formations professionnelles** (apprentissage, formation professionnelle scolarisée, cours du soir pour adultes), relevant de diverses autorités — collectivités territoriales, entreprises, État, associations

Cette dernière catégorie n'est pas un « ordre » au sens institutionnel : c'est un agrégat de dispositifs aux statuts différents, sans hiérarchie administrative claire, financé et géré de manière décentralisée.

La mise en système : trois voies articulées et en concurrence

Le **collège unique** de 1975 opère une transformation majeure : il transforme cette **coexistence en système articulé**. À partir de la 4e, les trois voies — général, technologique,

professionnel — deviennent trois **trajectoires possibles du même système secondaire**, coordonnées et articulées.

Mais cette articulation opère immédiatement une **concurrence** entre les voies (Prost, 1968). La question devient : quel type d'élève va où ? Qui accède au général, qui au technologique, qui au professionnel ?

Prost a montré comment cette concurrence s'exprime dans les **barrières installées pour limiter l'entrée** (conseils d'admission, sélection académique) et les **moyens mis en place pour en favoriser l'accès** (concours, bourses, aides). Chaque voie cherche à attirer les « meilleurs » élèves, tandis que les voies moins prestigieuses attirent ceux qu'on n'a pas réussi à orienter vers les voies supérieures.

Une hiérarchie claire : la FP en position basse

Au cœur de ce système coexistant et concurrentiel s'établit rapidement une **hiérarchie claire**.

Le lycée général occupe la position haute (accès aux études supérieures, aux professions prestigieuses). Le lycée technologique se situe en position intermédiaire. Et la formation professionnelle occupe la **position basse** du système : elle est perçue comme la destination des élèves « qui n'ont pas réussi » à accéder à l'enseignement général.

Une combinaison française unique : scolarisation ET dévalorisation

C'est ici qu'émerge une particularité française majeure. À partir de 1975, la **formation professionnelle en France est simultanément scolarisée ET dévalorisée**.

- Elle est **scolarisée** : contrairement à l'Allemagne qui maintient un solide apprentissage dual (école + entreprise, valorisé et régulé), la France a progressivement intégré la FP dans des établissements publics (centres de formation, lycées professionnels). L'apprentissage traditionnel reste marginal et peu attractif.
- Elle est **dévalorisée** : contrairement à la Finlande, où la formation professionnelle jouit d'un statut égal à l'enseignement général (ammattikoulu respectée, débouchés professionnels valorisés), la FP française concentre les élèves orientés « par défaut » et mène vers des positions sociales peu prestigieuses.

Cette combinaison — scolarisation sans valorisation — crée une configuration unique et problématique.

La relégation : au-delà d'une simple hiérarchie

La notion de « **voie de relégation** » saisit cette réalité au-delà d'une simple hiérarchie de prestige. Les sociologues français (Jellab, Palheta, Troger) ont montré que la formation professionnelle fonctionne comme une filière qui accumule plusieurs traits distinctifs : une image dépréciée, un public massivement populaire et stigmatisé, des rapports compliqués à la culture scolaire, et surtout — des débouchés professionnels eux-mêmes peu valorisés socialement (Jellab, 2008 ; Palheta, 2012).

Mais cette notion de relégation prend une **dimension supplémentaire et décisive** en France : elle ne repose pas sur un **choix** des élèves ou des familles. Elle repose sur un **jugement scolaire administratif**.

L'aggravation : relégation sans choix

Rappelons-le : les conseillers d'orientation testent les élèves dans les écoles, formulent des avis d'orientation, et conseillent l'entrée en apprentissage ou en FP. Les procédures d'orientation (1973) créent une **institution qui classe et répartit**, non qui informe et conseille.

La relégation vers la FP n'est donc pas une trajectoire que l'élève choisit, ni que la famille demande. C'est une **décision administrative fondée sur un jugement scolaire** : « tu n'es pas fait pour le général, tu dois aller en professionnel ».

Cette absence de choix — cette imposition par jugement — **renforce la charge symbolique de la relégation**. L'élève n'y va pas parce qu'il a choisi un métier ou parce que une opportunité professionnelle le motive. Il y va parce que l'école l'a jugé incapable de réussir ailleurs. La FP devient ainsi non seulement une **filière de second rang**, mais une **filière de relégation institutionnalisée** : c'est où on envoie ceux qu'on a décidé qu'on ne gardait pas.

1.4 Synthèse des trois genèses

Genèse	Quand	Choix	Conséquence
FP scolarisée	XIXe	Scolariser au lieu d'apprentissage dual	FP à distance du travail, prise en charge étatique
OP scientifique	1890-1928	Placer OP au ministère de l'Éducation	OP devient outil de répartition scolaire, pas de placement
Hiérarchisation	1959-1975	Mettre en système trois voies, valoriser bac	FP devient relégation perçue

Ces trois genèses sont **indépendantes** : aucune ne cause les autres. Elles procèdent de logiques distinctes, de moments historiques différents, d'acteurs différents.

Mais à partir de 1975, elles se rencontrent et créent une **contradiction constitutive**.

PARTIE 2. LA CONVERGENCE CONFLICTUELLE (1959-1975) : NAISSANCE DE LA CONTRADICTION

2.1 Le problème créé par la mise en système (1959)

Avant 1959 : trois ordres cloisonnés

Tant que les trois ordres (primaire, secondaire, technique) sont cloisonnés, **il n'y a pas besoin d'OP pour réguler la circulation scolaire interne**. Chaque ordre a ses propres critères d'admission, ses propres populations, ses propres professeurs.

L'OP existe, bien sûr, elle aide à placer les enfants. Mais elle n'est pas un mécanisme régulateur du système.

La mise en système : créer un collège pour tous

Avec la réforme Berthoin (1959) et surtout avec le collège unique (1975), on crée une **structure unique pour tous jusqu'à 15 ans**. Cela change tout.

Maintenant, **tous les enfants entrent dans le même bâtiment (le collège)**. À 15 ans, il faut décider qui continue en général, qui va en technique, qui en professionnel.

C'est un problème nouveau : comment réguler cette circulation ? Comment justifier que certains vont en professionnel ?

La peur du débordement

Il existe une « peur de débordement, d'envahissement du secondaire largement connue » (Desclaux, 2006). Les élites éducatives craignent que si on laisse les familles librement choisir, tout le monde voudrait le bac général, personne ne voudrait la FP.

Donc, il faut une **régulation administrative**. Et cette régulation doit être **légitime** : elle ne peut pas dire ouvertement « nous avons décidé d'envoyer 30% des enfants en FP ». Ce serait admettre l'existence d'une sélection.

2.2 Les NPO (1973) : une régulation sans critères explicites

Pour résoudre ce problème, l'État crée les **Nouvelles Procédures d'Orientation en 1973**, AVANT même que le collège unique soit proclamé légalement (1975).

C'est révélateur : les NPO ne sont pas créées POUR accompagner le collège unique. Elles sont créées POUR le préparer, pour imaginer comment on va réguler la circulation dans un système qui n'existe pas encore formellement.

Le problème fondamental des NPO

Les NPO demandent au conseil de classe de décider, mais sans définir les critères. Pas de seuils. Pas de définition de ce qu'est une « aptitude ». Pas de lien explicite entre aptitude et voie d'orientation.

C'est un **vide intentionnel**. L'État refuse de définir ouvertement les critères de tri.

Qui décide ? Le conseil de classe

Le conseil de classe, c'est tous les enseignants de la classe, le CPE, le principal. Ils doivent « apprécier globalement » l'élève et proposer une orientation.

Sur la base de quoi ? Sur aucune base explicite.

« La régulation entre les voies, les types d'enseignement, repose donc sur les acteurs locaux au contact direct des élèves et des familles, sur la base d'un jugement collectif émis à partir d'appréciations subjectives. Aucun standard ne permet d'assurer les acteurs quant à leurs décisions, et pourtant ils décident. La seule régulation est en fait l'offre de formation, la carte des formations, les places disponibles. » (Desclaux, 2006)

C'est profondément paradoxal : le système demande au conseil de classe de décider, mais sans lui donner de critères. Il doit justifier sa décision, mais sans avoir de justification.

2.3 Le dilemme des enseignants

Cette configuration crée un **dilemme pragmatique** pour les enseignants.

« En ayant attribué aux mêmes acteurs à la fois la mission d'enseignement et la mission de répartition, notre système a engagé ces mêmes acteurs à se débrouiller avec cette double contrainte. La répartition suppose nécessairement que l'on puisse argumenter et être sûr de la répartition, pour cela il est nécessaire de produire un processus d'évaluation suffisamment discriminant. » (Desclaux, 2006)

Le dilemme : Pour bien enseigner, les professeurs devraient évaluer largement, de manière non discriminante. Mais pour trier justement, ils doivent produire des écarts, des hiérarchies, de la discrimination. Ces deux missions s'opposent.

L'évolution du système de notation

Comment se sort-on de ce dilemme ? En changeant de système de notation au fil du temps :

D'abord (au démarrage) : un professeur enthousiaste note « haut » ; il veut montrer qu'il enseigne bien. Mais rapidement, c'est intenable pour la répartition (comment trier si tout le monde a 15/20 ?).

Ensuite : les professeurs acceptent de produire une distribution. Ironiquement on peut dire : « Il produira alors, comme tout le monde, une belle répartition en courbe de Gauss. Dit autrement, il aura une tête de classe et une queue de classe entourant le marais, formule classique dans les conseils de classe ! » (Desclaux, 2006)

C'est la solution pratique au dilemme : produire une distribution qui PARAÎT naturelle (courbe de Gauss), ce qui permet de dire « ce ne sont pas mes choix, ce sont les différences réelles ».

Mais en réalité, c'est un choix. C'est un **mécanisme de dissimulation** du tri derrière l'apparence de la neutralité statistique.

2.4 Ce que comble la NOTE

À ce moment, quelque chose devient évident : **il faut un mécanisme qui comble le vide.**

Les NPO demandent une « appréciation des aptitudes » mais sans critères. Un vide se crée : comment justifier concrètement ?

C'est la NOTE qui s'impose.

La note, produit de siècles de pratiques évaluatives (la note sur 20 au baccalauréat en 1880 et depuis la circulaire de 1890), devient **l'argument qui justifie**. Elle transforme les appréciations subjectives du conseil de classe en chiffres objectifs. Elle permet de dire : « Avec une moyenne de 11, il ne peut pas suivre en général. »

Mais nous développerons cela, dans la Partie 3.

2.5 Le contexte de 1975 : trois genèses qui convergent

La loi Haby (1975) proclame le collège unique. Mais elle le proclame dans un contexte où **trois genèses indépendantes convergeaient déjà conflictuellement** :

1. **La FP scolarisée** (XIXe) — existe depuis longtemps, à distance du monde du travail
2. **L'OP scientifique** (1928) — existe depuis longtemps, conçue comme outil de répartition
3. **La hiérarchisation de la FP** (1959-1975) — nouvelle, créée par la mise en système
4. **Les NPO** (1973) — créées pour réguler la circulation sans critères explicites

La loi Haby ne **crée** pas la contradiction. Elle **l'officialise** et **l'amplifie**.

En proclamant le collège unique, elle affirme : « Il n'y a pas de sélection avant 15 ans. Tous les enfants sont égaux. »

Mais elle **hérite** des NPO (1973) qui opèrent précisément une sélection avant 15 ans, par des mécanismes opaques.

C'est la contradiction constitutive.

PARTIE 3. LA NOTE COMME MÉCANISME DE TRI MASQUÉ

3.1 L'émergence de la note comme outil de justification (1890)

Avant 1890 : appréciations qualitatives et contextuelles

Avant 1890, l'évaluation scolaire reposait sur des appréciations qualitatives : classements (1er, 2e, 3e), appréciations littérales (« satisfaisant », « insuffisant »), ou signes (croix, traits, étoiles). C'était contextuel, qualitatif, reconnaissant l'individualité de l'élève. Ces appréciations variaient selon les enseignants, les écoles, les traditions locales. Aucune mesure nationale commune.

La circulaire de 1890 : invention de la note sur 20 et première standardisation

La note sur 20 est d'abord introduite à l'examen du baccalauréat. Elle se généralise progressivement. En 1890, une circulaire introduit un changement décisif : les compositions trimestrielles deviennent obligatoires, notées sur 20, agrégées en moyenne. Cette moyenne devient le critère qui guide les décisions de passage en classe supérieure, de redoublement, ou d'orientation future. La circulaire précise les barèmes de décision.

Pourquoi ce choix ? Le contexte est important. Le XIXe siècle voit l'émergence des examens et concours, avec une pression croissante pour « objectiver » les sélections — passer de l'arbitraire de l'appréciation qualitative à la « rigueur » du chiffre.

Plus fondamentalement, c'est **la première fois que l'État cadre la manière de prendre la décision de passage en classe supérieure**. Jusque-là, cette manière était définie localement, par chaque établissement selon ses traditions. La circulaire de 1890 impose une **forme nationale de rationalité** : tous les établissements doivent noter sur 20, tous doivent calculer une moyenne, tous doivent utiliser ce chiffre pour justifier les décisions. C'est l'État qui structure comment décider, non plus les arrangements locaux. Il combat les arbitraires locaux

Innovation politique plutôt que pédagogique

Il faut donc y voir bien plus qu'une innovation pédagogique : c'est une innovation politique. La note permet à l'État d'**imposer une forme de rationalité** à la décision d'orientation, de sortir le processus du champ de la subjectivité et surtout des arrangements et privilèges locaux. La République s'affirme comme principe rationnel qui s'impose sur le territoire.

Les chiffres semblent parler « d'eux-mêmes ». Aucun débat démocratique sur « qui mérite quoi ». Juste : voilà les nombres, voilà la règle, voilà comment on décide. C'est une dépolitisation par l'apparence d'objectivité.

3.2 La séquence 1969-1973 : Du régime de l'épreuve au régime du jugement

Le régime de l'épreuve (avant 1969)

Avant 1969, le système fonctionnait sur un régime de l'épreuve. Les compositions trimestrielles (par discipline, ponctuelles, organisées par l'établissement) produisaient une note unique pour chaque épreuve. La « preuve » était extérieure à la classe, formalisée, attachée à un moment et à une discipline identifiée.

C'était un système où la note était **transparente dans sa genèse** : une épreuve donnée = une note obtenue. On savait d'où venait le chiffre.

Le tournant Faure (1969)

En 1969, Edgar Faure supprime les compositions officielles. Il veut « libéraliser ». Son projet est pédagogiquement progressiste : favoriser l'évaluation continue, intégrée à l'enseignement, valorisant non seulement les résultats mais aussi l'effort, la participation, le travail en classe.

Mais la vieille circulaire gérant le passage en classe supérieure, obligeant au tri, n'est pas supprimée : les enseignants doivent désormais produire individuellement de l'évaluation continue pour justifier les décisions. L'État impose toujours l'exigence de décider (passer/redoubler, s'orienter) sans définir formellement comment elle doit se réaliser si ce n'est par une décision du conseil de classe.

Résultat : passage d'un système où on évalue ponctuellement (une épreuve = une note) à un système où on évalue continûment par accumulation d'exercices hétérogènes (contrôles,

devoirs, interrogations, participation, travaux de groupe, etc.). Ces évaluations multiples et de natures différentes sont agrégées en une seule moyenne.

Ici se crée une première **transformation de la note** : elle cesse d'être l'expression d'une preuve identifiable pour devenir une **agrégation opaque** de multiples éléments disparates. La docimologie, qui se développe à nouveau à partir des années 1970, critique précisément cette agrégation. Elle montre que **moyenner des choses différentes produit du sens factice**. On réduit à un chiffre unique ce qui résulte d'une accumulation hétérogène d'appréciations.

Le régime du jugement (1973)

En 1973, les Nouvelles Procédures d'Orientation instituent un régime du jugement. La forme du dialogue est réglementée (demande de la famille, proposition du conseil de classe, appel possible), mais pas le fondement de la décision.

Les enseignants doivent désormais justifier par des appréciations écrites, des avis qualitatifs. Mais comment justifier ? Quels critères ? L'État reste vague : « résultats, capacités, motivation de l'élève », aucune définition concrète et aucune norme chiffrée.

Ce vide crée une nécessité : quelque chose doit combler la place. C'est la moyenne, cette **agrégation opaque d'évaluations hétérogènes**, qui s'impose. Elle devient la preuve « objective » que le jugement invoque, masquant ainsi sa nature flottante et subjective sous l'apparence du chiffre.

3.3 Les trois mécanismes de cristallisation de la note

Mécanisme 1 : L'infrastructure administrative

Le conseil de classe est l'instance décisionnelle. Il réunit tous les enseignants de la classe, le CPE, le chef d'établissement. Il formule un avis d'orientation (censé être consultatif, de facto quasi-décisif).

Le conseil regarde les moyennes. Elles sont d'abord compilées dans un dossier, énoncées au cours du conseil de classe. Aujourd'hui, elles sont parfois projetées ainsi que des graphiques de comparaisons. C'est devenu la routine administrative. Les moyennes sont là, affichées, chiffrées. Elles structurent la discussion : « Avec une moyenne de 11, peut-il suivre en général ? »

Tout cet appareil de mise en visibilité — tableaux, graphiques, comparaisons — transforme la note. Elle passe de résultat d'une appréciation subjective, d'un travail humain de notation, à un **objet réel, visible, objectivable**, permettant des opérations de calcul, de comparaison, de classement. Cette objectivation efface la critique possible de leur production. Les notes sont là, elles s'imposent comme des faits, pas comme des constructions.

La commission d'appel existe en France (spécificité française), mais elle est très peu efficace. Si le taux d'acceptation des appels par les commissions est de 50%, cela représente moins de 1% de l'ensemble des décisions d'orientation. Cela consolide le contrôle du conseil de classe : les familles le savent, donc elles acceptent plus facilement.

Mécanisme 2 : L'infrastructure légale et réglementaire

Le Code de l'éducation est volontairement vague : l'orientation repose aujourd'hui sur « résultats, capacités et projet de l'élève » (absence de seuils nationaux de moyennes, contrairement à la circulaire de 1890 ; absence de critères explicites concernant ces trois arguments justificatifs).

Cette légalité vague est sans doute volontaire : elle permet à l'État de rester neutre, de se retirer. Elle crée un vide que la note remplit naturellement.

Mécanisme 3 : L'infrastructure technologique et documentaire

Alors que la note n'est donc pas réclamée légalement, l'administration organise son recueil systématique. Au départ, c'est sur des supports papiers permettant la communication à la fois entre enseignants (pour le conseil de classe) et vers la famille. Aujourd'hui, ce sont des dispositifs numériques tels que Pronote qui structurent littéralement la perception du système : ils produisent automatiquement des moyennes, des tableaux, des histogrammes ; ils « saturent l'espace de la preuve » avec des objets calculés ; les décimales donnent l'illusion de précision scientifique (« 11,47 »).

AFFELNET (affectation en lycée) convertit les notes en points, classe automatiquement les candidats. L'algorithme renforce l'illusion de l'objectivité mathématique.

L'enregistrement et la mémorisation de la note se trouvent de plus en plus facilités par le numérique. Le dossier papier est devenu un dossier numérique. Les notes s'accumulent dans Pronote, année après année, constituant un historique de l'élève. Tout cela **matérialise** la note : elle n'existe pas juste dans les têtes, elle existe dans les logiciels, les bases, les algorithmes. C'est un acteur non-humain (détaché de l'acte de notation) qui devient partie prenante dans la justification.

3.4 Les trois verrous de la note

L'analyse du mécanisme note-tri révèle trois verrous imbriqués et distincts, chacun rendant le système plus difficile à transformer.

Verrou 1 : Continuité et couplage

Un même objet — **la note** — circule à travers trois moments distincts : l'**évaluation pédagogique** (mesurer ce qu'on sait), l'**orientation** (décider où aller), et l'**affectation** (placer dans un établissement).

Cette continuité rend les trois moments inséparables. La note évaluative devient la note d'orientation devient la note d'affectation. Un même chiffre fonctionne dans et entre les trois. Cela crée un **flux continu** : évaluation continue (quotidienne, subjective) → moyennes (qui agrègent le subjectif) → jugement du conseil (qui prétend être qualitatif mais s'appuie sur les moyennes) → orientation (présentée comme dialogue, en fait guidée par les chiffres) → affectation (algorithme).

Ce couplage ne dit pas son nom. Il paraît naturel. Et cette naturalisation du couplage signifie que modifier l'une des trois fonctions revient à modifier les deux autres — d'où la difficulté à changer.

Verrou 2 : Simplicité et efficacité

La note fonctionne parce qu'elle est **simple et efficace**.

Elle est simple : un chiffre synthétise des informations complexes. Elle est efficace : elle permet de traiter rapidement des centaines d'élèves, de les classer, de les répartir. Elle résout un problème administratif majeur : comment organiser le tri massivement, sans débat individuel, sans surcharge administrative ?

Les alternatives (entretiens individuels, évaluation qualitative détaillée, procédures dialoguées) seraient plus lentes, plus coûteuses, plus controversées. La note, par sa commodité, devient indispensable. C'est un verrou **pragmatique** : une fois qu'on a ce système en place, c'est trop pratique pour l'abandonner. Le système se perpétue non par conviction théorique, mais par simple inertie fonctionnelle.

Verrou 3 : Justification et dépolitisation

La note permet de dire « c'est objectif » plutôt que « c'est un choix politique ». Elle dépolitise le tri en le rendant invisible sous une apparence de neutralité.

L'État proclame : « Nous n'orientons pas les enfants. Les chiffres parlent. » Les professeurs disent : « Je ne trie pas. Je rapporte les résultats. » Les familles entendent : « C'est juste, c'est basé sur le mérite. »

Mais le tri existe. Il est juste caché derrière le langage chiffré. Et ce qui rend ce tri particulièrement puissant, c'est que personne ne doit le nommer pour qu'il fonctionne. La note remplace le débat démocratique par la fausse évidence du chiffre. Elle éteint les questions politiques sous l'apparence de l'objectivité mathématique.

C'est un verrou **discursif** : il rend impossible le débat public sur les choix, car ces choix se présentent comme des faits incontestables.

3.5 Les boucles de renforcement systémique

Le système fonctionne par trois boucles qui se renforcent mutuellement, créant un verrou impossible à desserrer.

Boucle 1 : Note → Tri → Justification → Acceptation

Les professeurs évaluent par notes (besoin pédagogique apparent). Les notes servent à trier (besoin administratif). Le tri se justifie par les notes (« c'est objectif »). Parce que c'est « objectif », les familles l'acceptent plus facilement. Parce qu'on sait qu'on doit trier, les professeurs évaluent surtout pour produire des hiérarchies. Les notes deviennent de plus en plus des marqueurs de statut social plutôt que des mesures de compétence. Ça renforce que la note « doit » exister pour trier. Et la boucle recommence, plus serrée à chaque tour.

Boucle 2 : Accumulation → Invisibilité → Naturalisation

Chaque professeur note, sans penser au tri global — c'est juste « évaluer ». Les notes s'accumulent dans Pronote (c'est « technique », pas un choix politique). La moyenne paraît « naturelle » (c'est mathématique, pas une construction). Le conseil regarde la moyenne comme « un fait », pas une construction humaine. La décision paraît « guidée par les chiffres », pas par une volonté administrative. Ça renforce que la note « doit » exister — c'est une question technique, pas une question politique. Et la boucle recommence, chaque accumulation rendant le système plus automatique, plus invisible.

Boucle 3 : Absence d'alternatives → Impossibilité imaginée

Personne ne pose la question : « Comment faire autrement ? » Parce que la réponse semble évidente : « La note c'est la preuve, on n'a pas le choix. » Donc on n'essaie pas d'alternatives. Donc les alternatives restent invisibles, impensables. Donc on continue à noter. Donc on renforce que c'est la seule manière. Et la boucle recommence, entravant toute sortie imaginaire du système.

Ces trois boucles ne fonctionnent pas indépendamment. Elles s'entrelacent, se renforcent mutuellement. Elles constituent ensemble un **verrou systémique** : chaque boucle rend les deux autres plus difficiles à briser. C'est pourquoi la note, bien qu'elle ne soit jamais légalement requise, devient impossible à abandonner. Elle s'est cristallisée comme l'élément central d'une mécanique qui se perpétue d'elle-même.

PARTIE 4. L'ENTRELAQUEMENT SYSTÉMIQUE : QUATRE DIMENSIONS D'UN VERROU

4.1 Comment les trois genèses et la note se co-constituent

Jusqu'ici, nous avons analysé quatre processus distincts : la FP scolarisée, l'OP scientifique, la hiérarchisation de la FP, la note comme mécanisme de tri. Mais **ces quatre processus ne sont pas indépendants**. Ils se sont progressivement entrelacés et renforcés mutuellement depuis 1973-1975.

La note a rendu possible cette contradiction : elle a permis à la France de maintenir SIMULTANÉMENT un discours d'égalité et une OPÉRATION de tri, sans que la contradiction soit visible.

Le collège unique a renforcé la notation comme mécanisme indispensable : en proclamant l'égalité tout en devant trier, le système avait besoin d'un invisible pour justifier les inégalités réelles. La note est devenue indispensable.

La FP scolarisée et dévalorisée a créé le besoin d'un mécanisme de justification : si la FP avait été valorisée, pas besoin de justifier l'orientation vers elle. Mais dévalorisée, il faut justifier pourquoi on y envoie certains élèves. C'est la note qui devient cette justification.

L'OP scientifique, rattachée au ministère de l'Éducation, a structuré l'orientation comme une décision rationnelle et argumentée, basée sur des données mesurables. Elle avait établi

que l'orientation doit être justifiée, raisonnée, informée — basée sur les aptitudes de l'élève. Quand les NPO (1973) créent un vide de critères explicites, elles héritent de ce régime de rationalité. **La note héritée de la circulaire de 1890 et pratique professionnelle des enseignants devient alors l'argument qui remplace les aptitudes de l'OP** : elle est objective, elle justifie, elle argumente rationnellement.

4.2 Analyse en quatre dimensions : Historique, Institutionnel, Processuel, Substantialisation

Pour montrer la puissance du verrou français, nous mobilisons une analyse en quatre dimensions qui révèle comment le système fonctionne.

Dimension 1 : L'HISTORIQUE

Question : Comment s'est construit ce bouclage ?

Ce système n'est pas naturel. C'est le produit d'une **chaîne d'articulations historiques** : chaque choix politique ou institutionnel crée les conditions pour le suivant, sans que les conséquences finales soient voulues.

L'abolition des corporations (1776) crée un vide de transmission professionnelle. Cette situation pousse la France vers la **scolarisation progressive de la FP** (XIXe siècle). Cette scolarisation, à son tour, modifie le rapport à l'apprentissage et crée le besoin d'une institution pour décider des parcours. C'est dans ce contexte que l'**OP scientifique émerge et se rattache à l'Éducation** (1890-1928), plutôt qu'au Travail. Cette localisation administrative façonne l'orientation comme une fonction scolaire de répartition, non comme un service de placement professionnel.

Puis, quand la **FP est hiérarchisée par le système (1959-1975)**, elle devient dévalorisée. Mais elle reste aussi **prise en charge par l'Éducation nationale** (via l'OP et ses conseillers). Le **collège unique (1975)** proclame l'égalité, mais doit en même temps organiser un tri massif. Il a besoin d'un mécanisme invisible pour le faire. **La note devient indispensable** (1973-1975), précisément parce que la situation créée par les trois genèses précédentes la rend nécessaire.

Chaque moment aurait pu suivre une autre direction. Mais chaque choix a restreint les choix suivants. C'est la **théorie du sentier** : une fois que certaines structures sont en place, elles deviennent les conditions de ce qui vient après.

Implication : Montrer que chaque étape était induite par la précédente — et donc que les conséquences finales ne sont généralement pas voulues — rend le changement pensable. Le système ne résulte pas d'une intention machiavélique, mais d'une accumulation de réponses partielles à des problèmes créés précédemment.

Dimension 2 : L'INSTITUTIONNEL/LÉGAL

Question : Comment s'est-il cristallisé en structures ?

Le bouclage est doublement cristallisé : par le **droit** (volontairement vague) ET par la **technologie** (qui ne connaît que le chiffre).

Légalement :

Le Code de l'éducation est délibérément vague : pas de seuils nationaux de moyenne, pas de critères explicites pour l'orientation, pas de définition concrète de « capacités » ou « aptitudes ». Ce vide légal permet à l'État de rester apparent neutre, de se retirer du débat public. Il crée un espace que la note remplit naturellement.

Techniquement :

Aujourd'hui, Pronote produit automatiquement les moyennes, AFFELNET classe par points, les bases de données stockent les notes cumulativement. Ces outils structurent littéralement la perception du système et rendent difficile toute alternative.

Institutionnellement :

Le ministère peut donner l'illusion de piloter « à distance » par les chiffres des résultats des conseils de classe, sans avoir à justifier publiquement les critères. Le conseil de classe est quasi-souverain. La commission d'appel existe mais reste marginale dans ses effets.

Pour vraiment changer, il faudrait toucher à **TOUS les trois** : droit (créer critères explicites), technologie (remplacer Pronote/AFFELNET ou en changer l'usage), institutions (redéfinir le conseil de classe, renforcer les commissions d'appel, impliquer d'autres acteurs).

Implication : Le changement est institutionnellement possible, mais complexe. Ce n'est pas juste « changez vos pratiques ». C'est « remplacez des logiciens, refondez le droit, formez d'autres métiers, restructurez les organes de décision ».

Dimension 3 : LE PROCESSUEL

Question : Comment se perpétue-t-il quotidiennement ?

Le bouclage se perpétue par **millions de micro-décisions quotidiennes** qui, prises isolément, ne visent pas le tri, mais qui ensemble le reproduisent :

- Les professeurs évaluent des élèves chaque jour (contrôles, interros, travaux)
- Les notes sont reportées dans Pronote : la note devient chiffre stable
- Trois fois par an : le conseil de classe lit les moyennes
- Chaque famille accepte (surtout si elle a peu de capital culturel)

Aucun de ces gestes n'a comme intention explicite de « trier les élèves ». Chaque professeur évalue « pour connaître le niveau ». Chaque conseil « discute » de l'élève globalement. Mais ensemble, ces gestes reproduisent le tri. Chaque acte, chaque pratique appelle et dépend de celle des autres. Ce sont des chaînes d'actions dépendantes.

Que se passerait-il si :

- Des profs refusaient collectivement de noter pour trier (évaluation qualitative) ?
- Un conseil de classe refusait de justifier par les moyennes ?
- Les parents contestaient collectivement l'orientation à 15 ans ?
- Une académie créait une expérimentation légale sans notes ?

Implication : Le système paraît solide, mais repose sur la coopération de millions de gens. C'est une dépendance mutuelle — mais une dépendance qui pourrait se briser si des acteurs clés changeaient de pratique.

Dimension 4 : LA SUBSTANCIALISATION (ou naturalisation)

Question : Pourquoi paraît-il « naturel » ?

Le système se fige en croyances qui le rendent invisible :

Croyance 1 : « La note c'est scientifique »

- Mythe : notation est objective
- Réalité : hautement subjective (même question notée 12 ou 15 selon le prof, biais de genre/classe sociale)
- Effet : paraît « preuve », donc incontestable

Croyance 2 : « La note mesure ce qu'on sait »

- Mythe : moyenne = niveau réel
- Réalité : mesure surtout les écarts, reproduit les inégalités sociales
- Effet : inégalités deviennent « naturelles »

Croyance 3 : « On n'a pas le choix »

- Mythe : il faut bien trier quelque part
- Réalité : Finlande, Allemagne, Italie font autrement
- Effet : paralyse le changement

Croyance 4 : « C'est pour le bien de l'élève »

- Mythe : orientation l'aide (vers ce qu'il peut réussir)
- Réalité : orientation stigmatise, crée anxiété, reproduit inégalités
- Effet : légitime le tri comme « juste » et « bienveillant »

Oublis constitutifs (qui figent le système dans l'invisibilité) :

1. **Oubli de l'historicité** : on croit que ça a toujours existé, donc on ne la voit pas comme un choix

2. **Oubli de la politique** : on croit que c'est « technique », donc pas de mise en débat public
3. **Oubli des perdants** : on parle en termes de « réussite scolaire », pas de « reproduction des classes »
4. **Oubli des alternatives** : on croit qu'il n'existe pas d'autres façons d'évaluer

Ensemble, ces oublis rendent le système « naturel et inévitable ». Mais chacun est factice.

Implication : Rendre visible le caractère construit du système crée une « fissure ». Une fois qu'on sait que c'était un choix, on peut le réinterroger.

4.3 L'entrelacement des quatre dimensions : un verrou auto-perpétué

Ces quatre dimensions ne sont pas indépendantes. Elles se renforcent mutuellement et créent un cycle qui fige le système.

HISTORIQUEMENT, trois genèses se sont **ARTICULEES** : la FP scolarisée, l'OP rattachée à l'Éducation, la hiérarchisation de la FP. Chacune a créé les conditions de la suivante. Cette articulation a produit une situation où la note devient nécessaire.

INSTITUTIONNELLEMENT, cette situation s'est cristallisée en structures : droit vague + technologie chiffrée + conseil quasi-souverain. Ces structures rendent la note indispensable et difficile à changer.

PROCESSUELLEMENT, ces structures se perpétuent par millions de micro-actions quotidiennes : notation, compilation, conseil de classe, acceptation familiale. Aucun de ces gestes n'a comme but le tri, mais ensemble ils le reproduisent continuellement.

COGNITIVEMENT, on oublie que tout cela a une histoire, qu'on aurait pu faire autrement, qu'il existe des alternatives. On croit que c'est « naturel » et « inévitable ».

Et ici se referme la boucle : parce qu'on oublie, on accepte davantage. Parce qu'on accepte, on refait chaque jour. Parce qu'on refait chaque jour, les structures se renforcent. Parce que les structures se renforcent, on oublie encore plus qu'on aurait pu faire autrement.

De plus, chaque dimension renforce les autres : l'oubli cognitif rend acceptable le tri processuel ; le tri processuel renforce l'institutionnel (plus on note, plus les logiciels sont indispensables) ; l'institutionnel masque l'historique (les structures paraissent inévitables, donc naturelles).

C'est le piège complet du verrou systémique. Pour le casser, il faut intervenir sur TOUS LES QUATRE FRONTS en même temps :

1. **Historique (déconstruction)** : Montrer que chaque étape était induite, que les conséquences n'étaient pas voulues → rend le changement pensable
2. **Institutionnel (déstabilisation)** : Changer le droit, la tech, les structures → rend le changement possible légalement

3. **Processuel (interruption)** : Trouver les acteurs prêts à cesser de faire comme avant
→ rend le changement concret
4. **Substantialisation (dénaturalisation)** : Rendre visible que c'est injuste, que c'est un choix → rend le changement politiquement légitime

Si on n'agit que sur un ou deux fronts, le changement reste fragile et réversible.

L'exemple de l'expérimentation de l'orientation à la main des parents¹ l'illustre bien : cette réforme a modifié un point apparemment décisif (qui décide en dernier ressort), mais n'a touché à aucune des trois autres dimensions. Aucune modification réellement significative n'a été induite. Le système s'est simplement réajusté.

PARTIE 5 -- PRINCIPES GÉNÉRAUX D'ACTION FACE AUX VERROUS SYSTÉMIQUES

5.1 Le problème théorique

Un verrou systémique ne peut être désamorcé qu'en intervenant sur TOUTES les dimensions qui le constituent, parce que chaque dimension renforce les autres. Intervenir sur une ou deux dimensions crée du changement fragile et réversible.

La question devient : comment intervenir simultanément sur quatre fronts qui se renforcent mutuellement ?

5.2 Levier 1 -- Dimension HISTORIQUE : Déconstruction de la contingence

Principe : Rendre visible que ce qui paraît inévitable est en réalité le produit de choix distincts qui auraient pu être différents à chaque bifurcation.

Pourquoi c'est un levier : Tant qu'on croit que « ça a toujours été comme ça », on paralyse le changement. Montrer que c'étaient des choix rend le changement pensable.

5.3 Levier 2 -- Dimension INSTITUTIONNELLE : Déstabilisation des trois strates

Principe : Un verrou est cristallisé sur trois niveaux imbriqués (droit, technologie, institutions). Pour vraiment déstabiliser, il faut intervenir sur les trois strates ENSEMBLE, pas séquentiellement.

Pourquoi : Si on change le droit sans changer la technologie, la technologie continue à imposer ses logiques. Si on change les pratiques sans changer le droit, le droit force à revenir aux anciens comportements.

¹ Voir Desclaux, B. (2013, 22 novembre). L'orientation à la main des parents, une si bonne idée ? <https://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2013/11/22/lorientation-a-la-main-des-parents-une-si-bonne-idee/>
Desclaux, B. (2016, 4 février)Orientation : jeux de mains... <https://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2016/02/04/orientation-jeux-de-mains/>

5.4 Levier 3 -- Dimension PROCESSUELLE : Interruption des chaînes d'action

Principe : Un verrou se perpétue par millions de micro-actions interdépendantes. Le levier processuel consiste à identifier les points critiques où quelques acteurs refusant de participer pourraient créer une rupture en cascade.

Pourquoi : Un système qui repose sur des millions d'acteurs coopérant tacitement peut basculer si une masse critique refuse localement de participer.

5.5 Levier 4 -- Dimension COGNITIVE : Dénaturalisation des croyances et oublis

Principe : Un verrou s'auto-reproduit parce que certaines croyances et oublis le rendent « naturel et inévitable ». Le levier cognitif consiste à rendre visible ce qui était invisible : les biais, les hypothèses cachées, les alternatives possibles.

Pourquoi : Tant qu'on croit « il n'y a pas d'alternative », on ne la cherche pas. Montrer que des alternatives existent déjà (ailleurs, en d'autres contextes) crée une fissure cognitive. **C'est précisément là que la démarche comparative internationale s'avère utile** : elle rend visible que d'autres configurations institutionnelles ont résolu le même problème (ou des problèmes semblables) sans passer par le tri masqué. Elle prouve qu'il existe des voies différentes.

5.6 Interdépendance systémique des quatre leviers

Ces quatre leviers ne sont efficaces que s'ils sont activés **SIMULTANÉMENT**. Pourquoi ?

- L'historique seul (on comprend que c'était des choix) sans changement institutionnel = paralysie réflexive
- L'institutionnel seul (on change la loi, la technologie) sans changement processuel = le changement reste superficiel
- Le processuel seul (quelques pionniers changent) sans changement institutionnel = instabilité et réversibilité
- Le cognitif seul (débat d'idées) sans changement réel = cynisme (« oui, on sait, mais on peut rien faire »)

La raison : les quatre dimensions se **renforcent mutuellement**. Donc pour casser le cycle, il faut créer un contre-cycle où elles se **déstabilisent mutuellement**.

5.7 Tensions, conditions et limites du cadre à quatre leviers

Cette approche à quatre leviers soulève plusieurs questions que nous ne pouvons qu'esquisser.

Tensions entre les leviers

Les quatre leviers ne s'activent pas sans friction. Il existe des tensions réelles :

- **Historique vs Cognitif** : Montrer rationnellement qu'un verrou procède de choix contingents ne suffit pas à transformer les croyances enracinées. On peut très bien

comprendre que c'était des choix et *continuer à croire* que « c'est naturel maintenant ». La rationalité n'éradique pas les oublis constitutifs.

- **Processuel vs Institutionnel** : Les changements locaux (quelques profs qui refusent de voter pour trier) sont rapides mais fragiles si le cadre juridique et technologique ne change pas. Inversement, les changements institutionnels (nouvelle loi, nouveau logiciel) sont lents mais peuvent être réversés si personne ne s'en empare localement. Cette tension temporelle crée un risque : changer trop vite localement (sans couverture institutionnelle) ou trop lentement au niveau structurel (en attendant une perfection qui ne vient jamais).
- **Levier cognitif vs autres** : Le levier cognitif (débat, critique, prise de conscience) opère sur le long terme (changement générationnel), tandis que les autres leviers peuvent créer du changement visible en mois ou années. Cela crée un désalignement : comment maintenir la mobilisation processuelle/institutionnelle pendant que s'opère lentement le changement cognitif ?

Conditions et questions sans réponse claire

Le cadre suppose plusieurs choses qui restent problématiques :

- **Masse critique** : Combien d'acteurs doivent refuser de participer (levier processuel) pour créer une rupture ? 5% ? 10% ? 50% ? Nous n'avons pas de seuil clair. De plus, il est possible qu'aucune mobilisation locale ne suffise si l'institutionnel bloque complètement.
- **Acteurs et pouvoir** : Le cadre parle de « lever des verrous » mais ne dit rien sur **qui a intérêt au maintien du verrou**. Quels acteurs (ministère, syndicats patronaux, cadres administratifs) bénéficient du statu quo ? Comment les convaincre ou les contourner ? Un verrou ne s'auto-perpétue pas seulement par inertie --- il est maintenu par des acteurs qui y ont intérêt.
- **Moment opportun** : À quel moment les quatre leviers deviennent-ils activables simultanément ? Est-ce une fenêtre de tir brève (crise, changement politique) ou une opportunité permanente ? Tous les verrous ont-ils leurs « moments » ?
- **Mesurabilité** : Comment sait-on qu'on a « cassé » un verrou ? Si un changement est réversible, avait-on vraiment cassé quelque chose ? Où est la ligne entre « affaiblissement » et « destruction » ?

Limites du cadre

Ce cadre à quatre dimensions suppose :

1. Que **les quatre leviers sont activables ensemble**, ce qui n'est pas toujours le cas politiquement ou socialement
2. Que **plus d'intervention = plus de chance de succès**, mais il se peut qu'à un certain point les interventions se contredisent ou se paralysent

3. Que le **changement systémique suit cette logique précise**, alors que certains verrous peuvent se casser différemment (par crise externe, par effondrement, par mutation technologique inattendue). La crise actuelle du recrutement de nouveaux enseignants en est un exemple : elle impose une réinvention de la forme pédagogique indépendamment de notre cadre à quatre leviers. Il y a vingt ans déjà, on formulait que ce n'est pas le manque d'enseignants qui était le problème fondamental, mais que c'est la forme pédagogique qui devrait se réinventer. Aujourd'hui, cette crise externe force la main.
4. Que **les acteurs sont rationnels** --- or des oublis constitutifs ne sont pas juste de l'ignorance rationnelle corrigible, ce sont des **résistances psychiques** plus profondes

Questions ouvertes pour une recherche future

- **Chronologie du changement** : Pour un verrou qui s'est élaboré durant un siècle, combien de temps faut-il pour le déconstruire ? 10 ans ? 30 ans ? Qu'est-ce qui accélère ou ralentit ?
- **Structure des verrous** : Tous les verrous importants obéissent-ils à cette structure quatre-dimensionnelle ? Ou certains verrous sont-ils dominés par une seule dimension (par exemple, un verrou purement cognitif) ?
- **Cascade ou simultanéité** : Est-ce qu'activer les quatre leviers simultanément est vraiment nécessaire, ou y a-t-il un ordre stratégique (par exemple, toujours commencer par l'historique) ?
- **Rôle des crises** : Comment une crise externe (pandémie, effondrement climatique, crise politique, crise de recrutement) modifie-t-elle la possibilité d'activer les leviers ? Rend-elle les quatre leviers soudainement activables, ou crée-t-elle de nouveaux verrous ?

CONCLUSION : UN VERROU FRANÇAIS SANS NÉCESSITÉ

Le verrou français en perspective

Cet article a montré comment la France a construit, depuis le XVIIIe siècle, un système unique d'orientation scolaire fonctionnant selon une logique de **dissimulation institutionnalisée** : afficher l'égalité tout en opérant le tri, justifier le tri par un mécanisme technique qui paraît objectif mais qui est profondément politique.

Ce système n'est pas un accident ou une faillite. C'est une **solution — instable mais puissante** — à une contradiction fondamentale : comment maintenir une formation professionnelle scolarisée mais dévalorisée dans un contexte où l'idéologie affiche l'égalité pour tous ?

Trois genèses articulées, une note devenue inévitable

Trois genèses se sont articulées conflictuellement pour créer ce bouclage :

1. **La formation professionnelle scolarisée** (résultat de la suppression des corporations en 1776-1791 et du refus français de développer l'apprentissage dual, contrairement à l'Allemagne). À la place, l'État prend en charge la formation professionnelle dans des établissements scolaires, progressivement et massivement après 1945.
2. **L'orientation professionnelle institutionnalisée au ministère de l'Éducation** (1890-1928), conçue non comme un service de placement professionnel, mais comme un outil de répartition scolaire. Cette localisation administrative est décisive : elle signifie que l'orientation relève de la logique éducative, pas de la logique du marché du travail.
3. **L'hiérarchisation de la FP au sein d'un système secondaire mis en système** (1959-1975). Le collège unique proclame l'égalité, mais doit aussi organiser le tri entre trois voies (général, technologique, professionnel). Or, la FP est rapidement perçue comme destination des élèves « qui n'ont pas réussi ».

Ces trois genèses ne se sont pas construites ensemble selon une logique cohérente. Chacune a créé les conditions de la suivante — c'est la **théorie du sentier** : une fois que la FP est scolarisée, l'orientation devient nécessaire ; une fois que l'orientation est localisée à l'Éducation, elle structure l'orientation comme répartition scolaire ; une fois que la FP est hiérarchisée, le système a besoin d'un mécanisme invisible pour justifier le tri.

C'est précisément ici qu'intervient la note. Héritée de la circulaire de 1890, pratique quotidienne des enseignants, la note devient dans les années 1973-1975 l'argument qui **remplace les aptitudes de l'OP**. Elle permet à la France de maintenir **SIMULTANÉMENT** un discours d'égalité et une **OPÉRATION** de tri, sans que la contradiction soit visible. **La note est le clou qui fixe tout le système.**

D'autres pays ont résolu cette contradiction en choisissant différemment :

- La **transparence** (Allemagne : filiarisation claire et explicite, mais formation pro valorisée et bien articulée à l'emploi)
- L'**unification réelle** (Finlande : pas de tri précoce, formation pro respectée socialement, débouchés valorisés)
- La **décentralisation** (Italie : unification formelle, tri délégué aux familles et au marché)

La France, elle, a choisi la dissimulation : les trois contradictions ensemble, camouflées par la note.

Pourquoi cette analyse change le débat contemporain

Trois raisons rendent cette analyse cruciale :

Premièrement, elle montre que le « collège unique » français est un **mythe analytique**. Il n'existe pas de collège vraiment unique. Il existe un collège qui **AFFICHE** l'égalité mais **OPÈRE** le tri. Cette distinction est fondamentale pour les débats actuels. Quand on parle de «

défendre le collège unique », parle-t-on de défendre l'affichage égalitaire, ou le système qui fonctionne réellement ? C'est une question politique majeure.

Deuxièmement, elle montre que le tri **n'est pas inévitable**. Si la France a pu choisir ce chemin à chaque bifurcation (1776, XIXe siècle, 1890, 1928, 1959-1975, 1973-1975), elle peut en choisir un autre. Les alternatives existent, testées et documentées internationalement. Ce qui paraît « naturel et inévitable » en France ne l'est pas ailleurs. C'est une question de **choix politique**, pas de fatalité pédagogique.

Troisièmement, elle montre que le changement **n'est pas technocratique**. Ce n'est pas juste « changez la pédagogie de la note » ou « rendez les critères explicites ». C'est un changement systémique qui doit toucher simultanément à quatre dimensions :

- L'**historique** (déconstruire le mythe de l'inévitabilité)
- L'**institutionnel** (changer le droit, la technologie, les structures)
- Le **processuel** (mobiliser les acteurs pour changer les pratiques)
- Le **cognitif** (dénaturaliser les croyances qui rendent le système « naturel »)

Intervenir sur une ou deux dimensions crée du changement fragile et réversible. Il faut intervenir sur tous les quatre fronts à la fois — ce qui est exigeant, mais c'est sans doute le prix à payer pour sortir d'un verrou qui s'est consolidé durant un siècle ou deux.

Tensions, limites et crises : vers une théorie plus nuancée

Cet article a proposé un cadre à quatre leviers pour penser le changement systémique. Mais cette approche comporte des tensions et limites qu'il faut reconnaître.

Les quatre leviers ne s'activent pas sans friction :

- Montrer rationnellement qu'un système procède de choix contingents ne suffit pas à transformer les croyances enracinées. La rationalité n'éradique pas les oublis constitutifs.
- Les changements locaux (quelques profs qui refusent de noter pour trier) sont rapides mais fragiles. Les changements institutionnels (nouvelle loi, nouveau logiciel) sont lents. Cette tension temporelle crée un risque : changer trop vite localement sans couverture institutionnelle, ou trop lentement au niveau structurel en attendant une perfection qui ne vient jamais.
- Le levier cognitif (débat, critique, prise de conscience) opère sur le long terme (changement générationnel), tandis que les autres leviers peuvent créer du changement visible en mois ou années.

De plus, ce cadre suppose des conditions qui ne sont pas toujours réunies :

- Quel est le seuil de « masse critique » pour que les changements processuels créent une rupture ? 5% ? 10% ? 50% d'acteurs refusant de participer ?

- Qui a intérêt au maintien du verrou ? Le cadre parle de « lever des verrous » mais minimise les acteurs qui en bénéficient et qui le maintiennent activement.
- À quel moment les quatre leviers deviennent-ils activables simultanément ? Y a-t-il une « fenêtre d'opportunité » brève (crise, changement politique) ou une opportunité permanente ?

Enfin, le cadre suppose que le changement suit CETTE logique précise, alors que certains verrous peuvent se casser différemment : par crise externe, par effondrement, par mutation technologique inattendue. **La crise actuelle du recrutement de nouveaux enseignants en est un exemple majeur** : elle impose une réinvention de la forme pédagogique indépendamment de notre cadre à quatre leviers. Il y a vingt ans déjà, on formulait que ce n'est pas le manque d'enseignants qui était le problème fondamental, mais que c'est la forme pédagogique elle-même qui devrait se réinventer. Aujourd'hui, cette crise externe force la main — elle peut créer les conditions pour que certains changements deviennent soudainement possibles, indépendamment de notre stratégie d'intervention.

Implications de recherche

Plusieurs directions s'ouvrent pour une recherche future :

1. **Points d'intervention empiriques** : Quels sont les acteurs (profs, parents, chefs) les plus « prêts » à cesser de participer au tri ? Qu'est-ce qui les mobiliserait ? Comment identifier et soutenir ces relais locaux ?
2. **Analyse des expérimentations locales** : Qu'apprennent les écoles/académies qui refusent les notes ou changent les procédures d'orientation ? Comment documenter ces apprentissages pour les rendre transférables ?
3. **Comparaison systématique étendue** : Au-delà des quatre modèles (Allemagne, Finlande, Italie, France), y a-t-il d'autres alternatives ? Qu'en est-il de pays comme la Belgique, le Québec, l'Espagne, le Portugal, la Suisse ? Quels verrous existent ailleurs ? Comment les sociétés les affrontent-elles ?
4. **Analyse des résistances** : Qui a intérêt au maintien du système actuel ? Quels sont les arguments des défenseurs du statu quo ? Comment les dialoguer sans les disqualifier ? Comment négocier avec les acteurs qui bénéficient du système ?
5. **Analyse des oublis comme mécanisme** : Quels sont précisément les oublis qui figent le système dans les représentations des acteurs (profs, parents, décideurs) ? Comment les « dé-oublier » ? Quels récits alternatifs pourraient les déplacer ?
6. **Étude des trois genèses en détail** : Pourquoi, à chaque bifurcation historique (1776, XIXe, 1890, 1928, 1959-1975), la France a-t-elle continué à faire des choix qui consolidaient le même verrou ? Y a-t-il une « logique française » dans ces choix ? Comment la nommer et la critiquer sans tomber dans des essentialismes nationaux ?

Une théorie générale du changement systémique

Au-delà de l'orientation scolaire, cet article soulève une question théorique plus large : comment sortir d'un verrou qui fonctionne en entrelaçant quatre dimensions qui se renforcent mutuellement ?

Une contribution à la théorie du curriculum caché

Avant d'y répondre, il faut noter que cette analyse complète la critique classique du curriculum caché développée par Perrenoud (1993) et Forquin (1989, 2008). Ces auteurs ont montré comment l'école transmet implicitement des normes, des hiérarchies et des dispositions à travers ses pratiques ordinaires. Le « curriculum moral caché » que décrit Forquin — cet ensemble d'attitudes et de conformités intériorisées invisiblement — est bien présent dans l'orientation française.

Cependant, notre étude révèle que le curriculum caché d'orientation ne s'arrête pas à l'implicite. Il est INSTITUTIONNALISÉ en verrous systémiques qui le rendent inévitable et incontestable. Ce qui distingue un verrou systémique d'un simple curriculum caché, c'est que ses quatre dimensions (historique, institutionnelle, processuelle, cognitive) s'articulent et se renforcent mutuellement de manière si étroite qu'on ne peut pas le transformer en le nommant simplement.

La note héritée de 1890, devenue infrastructure technologique massifiée (Pronote, AFFELNET), ne se contente pas de transmettre implicitement un message — elle le rend mathématiquement inévitable. Elle transforme le curriculum caché d'orientation en fait incontestable, en infrastructure institutionnelle, en routine quotidienne. C'est pourquoi nommer le curriculum caché ne suffit pas. Il faut démanteler les structures qui le perpétuent.

La réponse que nous proposons est que aucune intervention unilatérale ne suffit. Il faut intervenir simultanément sur tous les quatre fronts, en créant une co-construction : des acteurs qui changent le droit (leviers institutionnels), d'autres qui changent les pratiques (leviers processuels), d'autres qui racontent l'histoire autrement (leviers historiques), d'autres encore qui produisent critiques et débats (leviers de dénaturalisation).

C'est exigeant, oui. Mais c'est sans doute le prix à payer pour sortir d'un verrou qui a eu un siècle (ou deux) pour se consolider. Et peut-être est-ce aussi la structure générale de tout changement social profond.

Il ne suffit pas de **changer les lois seules** — elles seront réinterprétées selon les anciennes croyances. Il ne suffit pas de **changer les technologies seules** — elles seront utilisées de la

même façon. Il ne suffit pas de **changer les idées seules** — sans changement des pratiques, c'est du cynisme. Et il ne suffit pas de **changer les pratiques locales seules** — elles seront réabsorbées par les structures.

Le changement profond exige de changer **simultanément** :

- La **compréhension du passé** (montrer que c'étaient des choix, pas des fatalités)
- Les **structures présentes** (créer des possibilités légales et techniques différentes)
- Les **pratiques quotidiennes** (trouver des acteurs prêts à faire autrement)
- Les **croyances** (rendre visible ce qui était invisible, dénaturiser ce qui paraissait naturel)

Et peut-être aussi — reconnaître que certaines crises externes (démographiques, technologiques, environnementales) peuvent déverrouiller le système en le forçant à se transformer, indépendamment de notre stratégie d'intervention.

Le verrou français de l'orientation scolaire n'est donc sans doute pas unique. Mais c'est un cas d'école de la manière dont les sociétés cristallisent des contradictions en les rendant invisibles. Et il montre aussi que **sortir de cette invisibilité n'est jamais que politique** — c'est une question de décision collective, de courage à affronter la contradiction plutôt que de la dissimuler.

BIBLIOGRAPHIE ET SOURCES

BIBLIOGRAPHIE ET SOURCES

Genèse historique de la formation professionnelle scolarisée

Brucy, G. (1998). *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965) : L'État, l'École, les Entreprises et la certification des compétences*. Belin.

Brucy, G. (2005). L'enseignement technique et professionnel français. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 4. <http://journals.openedition.org/cres/1226>

Desclaux, B. (2006). Des particularités françaises. Dans D. Odry (Éd.), *L'orientation, c'est l'affaire de tous -- 1. Les enjeux*. RDP d'Amiens.

Corporations et apprentissage : comparaisons historiques et internationales

Epstein, S. R., & Prak, M. (Éds.). (2008). *Guilds, Innovation and the European Economy, 1400–1800*. Cambridge University Press.

Ogilvie, S. (2020). *Guilds and the Economy*. Working paper. <https://sheilaghogilvie.com/wp-content/uploads/publications/Ogilvie-2020-Guilds-and-the-Economy.pdf>

Genèse de l'orientation professionnelle

Desclaux, B. (2010). La procédure d'orientation scolaire : une évidence bien française. *TransFormations*, 3, 77-96.

Lehner, P. (2017). *La construction politique de l'orientation scolaire en France (1944-1993) : Socio-histoire d'un problème public* [Thèse de doctorat]. Université Paris-Nanterre.

Lehner, P. (2018). La mise en place d'un système d'orientation scolaire aux lendemains de Mai-Juin 68 : sociogenèse d'une politique publique. *Politix*, 122, 165-185.

Lehner, P. (2020). *Les conseillers d'orientation : Un métier impossible*. Presses Universitaires de France.

Martin, J. (2002). L'orientation professionnelle en France, en Allemagne et en Grande-Bretagne dans les années 1920 : un instrument de rationalisation ? *Histoire et Sociétés*, 2, 93–106. <https://hal.science/hal-04031159>

Collège unique et mise en système de l'orientation

Gutierrez, L., & Legris, P. (Éds.). (2016). *Le collège unique : Éclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975*. Presses Universitaires de Rennes.

Merle, P. (2010). Collège unique : collège mythique ? Dans L. Gutierrez & P. Legris (Éds.), *Le collège unique*. Presses Universitaires de Rennes.

Prost, A. (1968). *L'enseignement en France, 1800–1967*. Armand Colin.

Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école : Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Seuil.

Formation professionnelle et voies de relégation

Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel : L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Presses Universitaires du Septentrion.

Palheta, U. (2012). *La domination scolaire : Sociologie de l'enseignement professionnel et des classes populaires*. Presses Universitaires de France.

Troger, V. (2002). *La formation professionnelle*. La Dispute.

Inégalités scolaires et reproduction sociale

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances : La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Armand Colin.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Presses Universitaires de France.

Notation et évaluation scolaire

Perrenoud, P. (1994). *La fabrication de l'excellence scolaire : Du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Récupéré de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html

Forquin, J.-C. (2008). Sociologie du curriculum. Presses Universitaires de Rennes.

Forquin, J.-C. (1989). Le « curriculum caché » : L'exemple du « curriculum moral ». *Revue française de pédagogie*, 102, 43-71.

Curriculum caché et théorie critique de l'école

Docimologie : développements récents depuis les années 1970

[Note : La docimologie, critique des pratiques de notation, s'est largement développée depuis les travaux pionniers du début du XXe siècle. Des synthèses récentes sont disponibles dans les travaux de recherche contemporains sur l'évaluation scolaire, bien que la tradition docimologique française soit moins documentée que sa homologue anglo-saxonne.]

Verrous systémiques et dépendance au sentier

Arthur, W. B. (1989). Competing technologies, increasing returns, and lock-in by historical events. *Economic Journal*, 99(394), 116-131.

David, P. A. (1985). Clio and the Economics of QWERTY. *American Economic Review*, 75(2), 332-337.

Pierson, P. (2000). Increasing Returns, Path Dependence and the Study of Politics. *American Political Science Review*, 94(2), 251-267.

Approches théoriques de l'orientation et de la sélection

Latour, B., & Callon, M. (1991). La science telle qu'elle se fait : Anthologie de la sociologie des sciences. Pandore.

[Note : Pour une perspective théorique générale sur les mécanismes de distribution et de tri dans les institutions éducatives, voir également les travaux classiques de la sociologie critique de l'école citée dans la section précédente.]

Publications et ressources de Bernard Desclaux (sélection)

Desclaux, B. (2013, 22 novembre). L'orientation à la main des parents, une si bonne idée ? *ÉducPros*. <https://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2013/11/22/lorientation-a-la-main-des-parents-une-si-bonne-idee/>

Desclaux, B. (2016, 4 février). Orientation : jeux de mains... *ÉducPros*.
<https://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2016/02/04/orientation-jeux-de-mains/>

Desclaux, B. Séries thématiques du blog *ÉducPros* :

- « Questionner l'histoire de l'orientation » (2015)
- « Les NPO ont 50 ans » (2023)
- Articles annuels sur l'orientation et les inégalités (2011-2025)

Comparaisons internationales complémentaires

[Note : Pour une analyse approfondie des systèmes d'orientation en Allemagne, Finlande, Italie, Suisse, Belgique, Québec et autres contextes, se référer aux travaux comparatistes de l'OCDE, Cedefop et UNESCO, ainsi qu'aux recherches nationales spécialisées dans chaque contexte.]