



HAL
open science

L'école du peuple. Sociologie de la formation professionnelle au Mexique

Gilberto Ramos Idunate

► **To cite this version:**

Gilberto Ramos Idunate. L'école du peuple. Sociologie de la formation professionnelle au Mexique. Études et documents , 2016, 4 (9). hal-03988117

HAL Id: hal-03988117

<https://hal.u-pec.fr/hal-03988117>

Submitted on 21 Feb 2024

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

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

L'école du peuple

Sociologie de la formation professionnelle au Mexique

Gilberto Ramos-Iduñate

Chargé de cours, Université de Bretagne Occidentale

Résumé de la thèse de sociologie, soutenue le 26 juin 2015 à L'École des hautes études en sciences sociales. Le jury de thèse se composait de Maria De Ibarrola, directrice de recherche au Laboratoire de recherches en éducation, CINESTAV-IPN, rapportrice, André Grelon, directeur d'études à l'École des hautes études en sciences sociales, directeur de thèse, Mina Kleiche-Dray, chargée de recherches au Centre Population et Développement, de l'Institut de recherches pour le développement et l'université Paris-Descartes, Françoise Laot, professeure des universités, directrice du Centre d'étude et de recherche sur les emplois et les professionnalisations à l'université de Reims, rapportrice, et Gilles Moreau, professeur des universités à l'université de Poitiers, président.

Les diplômes scolaires représentent un instrument d'émancipation des classes populaires, une voie privilégiée vers l'ascension sociale. Dans des zones peu développées économiquement, la confiance à l'égard des promesses scolaires de mobilité sociale est encore plus conséquente, car le titre symbolise souvent la seule « porte de sortie » de la condition d'exclusion sociale. Cependant, le lien entre formation scolaire et accès aux postes de travail est de plus en plus remis en cause, notamment dans des contextes socio-économiques où l'emploi est rare et ses conditions précaires. La configuration du marché du travail détermine en grande partie la « valeur d'échange » des diplômes (Millet & Moreau, 2011).

Parmi les diplômes scolaires, celui du technicien intermédiaire – figure emblématique de la formation professionnelle dans le système éducatif mexicain –, occupe une place ambiguë. Il s'inscrit en effet dans la volonté de l'État de diversifier le système scolaire de manière horizontale et verticale dans le cadre de la massification scolaire, qui a commencé durant les années 1980 et qui s'est fortement accentuée à partir des années 2000. Cette diversification s'est historiquement ajustée aux différentes catégories sociales de la population en créant des filières scolaires d'efficacité et de débouchés professionnels inégales pour des groupes sociaux différents, c'est-à-dire en fonction des caractéristiques des groupes sociaux qui les fréquentent. Le système de filières contribue ainsi, d'une certaine manière, à une sorte de socialisation professionnelle anticipatrice, en séparant les populations en fonction du devenir professionnel potentiel de leurs jeunes.

Force est de constater que la création d'établissements et de filières, les orientations des programmes et leurs dispositifs d'application n'ont pas toujours constitué une réponse étatique aux demandes sociales. Les transformations historiques du système éducatif sont également le résultat d'un processus politique où des acteurs orientent les politiques publiques selon des intérêts divers.

Dans ce mode de fonctionnement en filières du système scolaire, la place sociale de la formation professionnelle et de ses diplômes est fortement liée aux populations qui la fréquentent, soit les catégories sociales « dominées » qui accèdent de plus en plus aux études post-secondaires. En ce sens, la formation professionnelle offre un prisme d'analyse des questions sociales et scolaires contemporaines particulièrement intéressant, car elle accueille la plus grande partie des jeunes scolarisés issus des classes défavorisées au Mexique.

La formation professionnelle, qui regroupe au Mexique les filières technologiques et les filières techniques, est le résultat d'un processus historique et social, qui oriente l'organisation scolaire. Il est impossible de séparer l'analyse de l'école – notamment de ses diplômés – des conditions sociales et historiques dans lesquelles elle a été conçue et dans lesquelles elle fonctionne en tant que système social (Grignon, 1971, p. 281). De ce fait, ma thèse essaie premièrement d'aborder la formation professionnelle dans un contexte national et historique élargi, qui trouve ses sources idéologiques et institutionnelles dans le contexte qui émerge de la Révolution mexicaine des années 1910, laquelle a reconfiguré fortement le pays. Deuxièmement, cette thèse tente d'inscrire la formation professionnelle contemporaine dans un cadre de formation et d'emploi géographiquement et historiquement situé, grâce à une enquête de terrain qui s'est intéressée aussi bien aux élèves et aux enseignants qu'aux employeurs potentiels dans deux régions mexicaines.

Plusieurs questions ont orienté mon analyse dans une perspective comparatiste entre filières et entre régions. Parmi ces questions, on peut citer les rapports entre les différents acteurs sociaux qui participent de la formation professionnelle, l'origine sociale et l'appartenance ethnique des élèves et des enseignants de filières professionnelles et générales, la place que ce type de formation occupe dans la hiérarchie scolaire institutionnelle, ou encore la valeur sociale des diplômés techniques dans le marché local du travail. Afin de traiter ces questions, j'ai organisé mon travail de recherche en trois parties.

La première partie montre qu'au Mexique, l'accès scolaire dans les niveaux obligatoires a été progressivement assuré pour l'ensemble des enfants, y compris dans les contextes les plus défavorisés et les plus éloignés des services publics en termes géographiques. Entre la Révolution mexicaine du début du xx^e siècle et les années 2000, les chances d'accès scolaire se sont fortement élargies, particulièrement pour les jeunes issus des classes populaires, et ce tant au Mexique que dans l'ensemble de l'Amérique latine (tableau 1).

**Tableau 1. Distribution du système éducatif mexicain en 2012
(maternelle – éducation moyenne supérieure)**

Âge	Cycle	Niveau	Nombre d'années	Filière/Modalités	Effectifs	Taux de couverture	
3	Scolarisation obligatoire ^A	Maternelle ^B	1 à 3	Générale	3 432 425	72,9 %	
				Indienne ^C	398 167	8,5 %	
CENDI				58 912	1,3 %		
CONAFE ^D				160 763	3,4 %		
Ensemble école publique				4 050 267	86,1 %		
Ensemble école privée				655 278	13,9 %		
6		Primaire	6	Générale	12 698 461	85,2 %	
7				Indienne	850 154	5,7 %	
8				CONAFE	114 179	0,8 %	
9				Ensemble école publique	13 662 794	91,6 %	
10				Ensemble école privée	1 246 625	8,4 %	
11							
12		Collège	3	Générale	2 652 217	43 %	
13				Technique	1 698 144	27,5 %	
	Télé-collège ^E			1 275 330	20,7 %		
14	CONAFE			29 750	0,5 %		
	Pour adultes			28 973	0,5 %		
	Ensemble école publique			5 684 414	92,2 %		
	Ensemble école privée	483 010	7,8 %				
15	Lycée et formation professionnelle	Éducation moyenne supérieure	3	Enseignement général	2 618 902	60,4 %	
				Enseignement professionnel	Filières technologiques	1 331 224	30,7 %
					Filière professionnel-technique (CONALEP)	383 463	8,8 %
16							
17							

A. La scolarisation obligatoire a été prolongée en 2014 pour atteindre trois ans après le collège. Cette réforme n'a pas encore été mise en place.

B. Seule la troisième année de préscolaire est obligatoire.

C. Le sous-système d'« éducation interculturelle bilingue », ou « écoles indiennes », est une forme scolaire destinée exclusivement aux populations indiennes, où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue et en espagnol. En 2003, la « Loi générale des droits linguistiques des peuples indiens » a accordé aux Indiens le droit à une scolarisation dans leur propre langue, ce qui était l'une des demandes historiques les plus importantes des peuples indiens.

D. Le CONAFE (Conseil national de promotion éducative) est une forme scolaire assez précaire destinée principalement aux populations rurales. Le CONAFE est un organisme fédéral autonome, fondé en 1971. Le corps enseignant est constitué de jeunes diplômés du collège qui y offrent un service social en tant qu'« instructeurs communautaires » et ont entre 14 et 24 ans. Ils proviennent principalement du milieu rural. Géographiquement, le CONAFE travaille dans des micro-localités du milieu rural où demeure une population agricole métisse ou indienne, ou dans des campements qui concentrent temporairement des familles de journaliers agricoles migrants. En échange, au bout de deux ans de service, le CONAFE offre à ces jeunes une bourse pour continuer des études, normalement dans des centres de formation de maîtres.

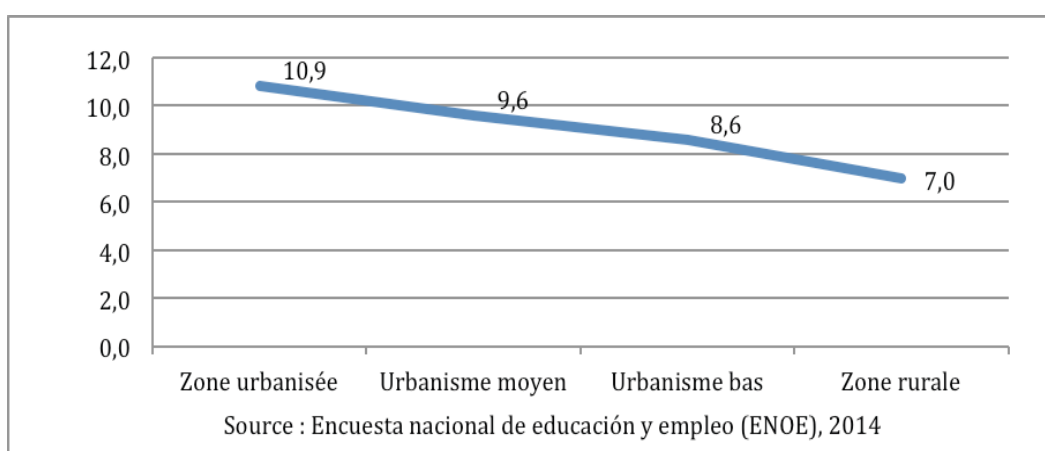
E. Le « Télé-collège » ou « Sistema nacional de Telesecundarias » est une forme scolaire destinée initialement aux populations rurales, où l'enseignement est dispensé à distance à travers des outils technologiques. Au sein des télé-collèges, les « formateurs » (personnel pas forcément enseignant) coordonnent la mise en place d'un système virtuel de formation à travers des équipements technologiques tels qu'un téléviseur et une équipe de communication, qui permettent aux élèves de suivre des cours à distance en l'absence de professeurs.

Source : Institut national d'évaluation de l'éducation (2012). Indicadores educativos del Panorama educativo mexicano.

L'imaginaire social qui a émergé de la Révolution constitue le fil conducteur des politiques publiques éducatives durant une grande partie du XX^e siècle. Les fondements mêmes d'une nouvelle « identité mexicaine » possible passent par cet imaginaire et donc par l'école en tant qu'institution par excellence de structuration d'une identité partagée. La création des filières professionnelles et techniques participe de l'augmentation des chances d'accès scolaire, en permettant aux classes populaires une poursuite des études supposées « adaptées » au marché du travail, visant à transformer les ouvriers en techniciens intermédiaires.

Cependant, s'il est vrai que l'accès à la scolarisation s'est largement généralisé, au moins dans un sens quantitatif, l'ampleur des inégalités sociales et les ségrégations scolaires dues à la condition rurale, principalement indienne et paysanne, persistent (figure 1).

Figure 1. Moyenne d'années de scolarisation par zones géographiques, 2014

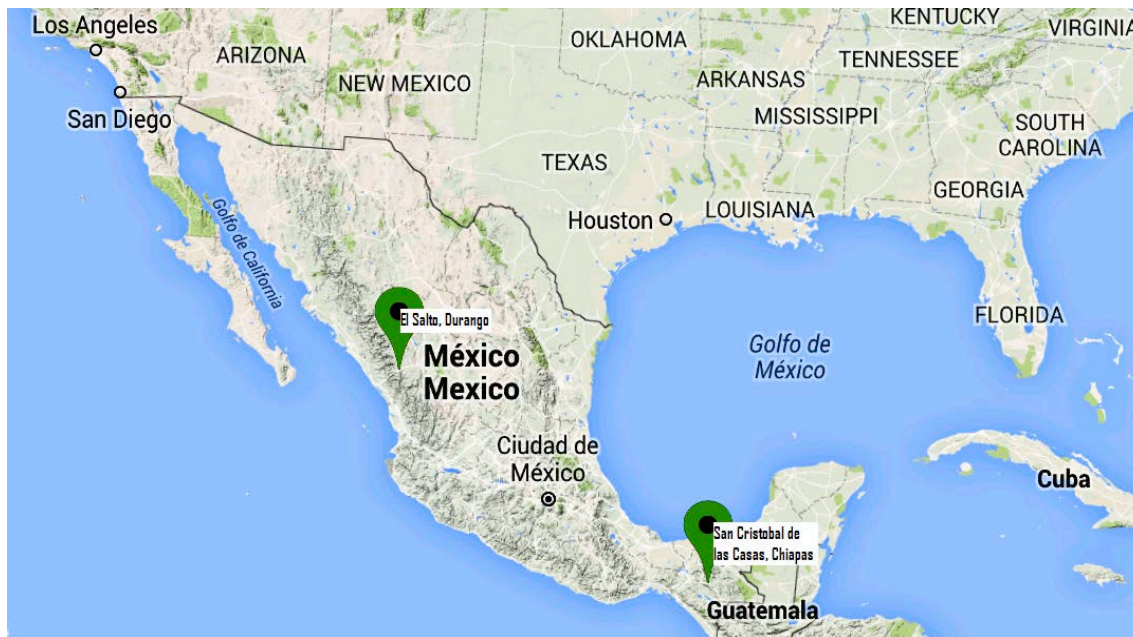


Dans ce contexte, l'enseignement professionnel est censé répondre à une demande d'offre scolaire pour les classes populaires qui ont bénéficié de la massification de l'enseignement du premier et second cycle (primaire et collège). Il est également censé former une nouvelle force de travail qualifiée pour intégrer et développer le marché local de l'emploi. De ce fait, les formations et les qualifications proposées par l'enseignement professionnel se placent entre des logiques du monde scolaire auquel elles appartiennent et des logiques du monde du travail dont elles doivent maîtriser les codes. La « valeur d'échange » des diplômes professionnels techniques et technologiques se construit socialement dans les rapports que l'institution scolaire entretient avec d'autres acteurs sociaux, comme les employeurs potentiels ou les institutions d'éducation supérieure.

Bien que ma thèse ne porte pas sur l'histoire, j'ai considéré pertinent de présenter dans sa première partie les traits les plus importants qui caractérisent la genèse, le développement et les transformations de la formation professionnelle – soit les filières technologiques et techniques – dans un contexte historique et institutionnel élargi. Le regard historique sur l'évolution du système scolaire permet d'interroger la place qui a été accordée à l'enseignement professionnel au sein de la hiérarchie scolaire et de mieux comprendre le processus de construction sociale de la valeur de ses diplômes dans le marché de l'emploi. La formation professionnelle, bien qu'elle soit un système récent au Mexique par rapport au système français, s'inscrit dans une longue histoire où s'imbriquent des relations et des tensions, des continuités et des ruptures.

Dans la deuxième partie, je présente les résultats de mon travail de terrain dans une perspective comparative. J'y analyse deux établissements de formation professionnelle et deux établissements de formation générale dans deux villes mexicaines, l'une au Sud, San Cristobal de las Casas dans l'État du Chiapas, l'autre au Nord, El Salto dans l'État de Durango (figure 2).

Figure 2. Carte du Mexique



Grâce à des instruments quantitatifs et qualitatifs de recherche, j'essaie de tracer un profil sociologique des élèves et des enseignants en fonction de leur origine sociale et de leur parcours scolaire. Si je m'intéresse aux socialisations primaires et secondaires des élèves et des enseignants, c'est bien parce qu'elles constituent le fondement des identités sociales, source des choix possibles, des parcours sociaux, scolaires et professionnels. Si l'identité est le résultat d'un processus individuel au sein une structure sociale, elle s'inscrit dans un processus collectif : elle façonne des institutions, détermine des rapports de classe et des sentiments d'appartenance et oriente des choix.

Les profils sociologiques tracés m'ont permis d'avancer qu'il existe des socialisations différentielles entre les élèves des filières générales et professionnelles en termes d'appartenance de classe et des attentes scolaires et professionnelles. Le « choix » de la formation professionnelle ne constitue généralement que le prolongement d'un parcours scolaire dans des filières « dominées », qui a commencé bien avant, dès la maternelle.

On doit constater que les élèves de l'enseignement professionnel partagent des origines sociales bien plus défavorisées que leurs camarades du lycée général. Les origines « orientent » de manière non officielle – il n'y a pas de dispositifs institutionnels d'orientation à la fin du collège – les populations vers des trajectoires scolaires et professionnelles divergentes (tableau 1).

Si l'on considère les métiers d'ouvrier sans qualification et de paysan pratiquant une agriculture de subsistance comme les métiers les plus représentatifs des classes défavorisées au Mexique, on s'aperçoit que la plupart des élèves du lycée

professionnel sont issus des classes populaires. Au sud, près de la moitié des pères des élèves du lycée professionnel sont des paysans ou des ouvriers, contrairement au lycée général où cette part descend à 29,6 %. En outre, une partie non négligeable de pères travaillent à leur compte, généralement dans des unités économiques « informelles », c'est-à-dire non déclarées, très répandues dans le pays. Au nord, où le marché du travail est fondé en grande partie sur l'industrie forestière, la part des pères ouvriers non qualifiés ou, dans une moindre mesure, des pères paysans s'élève à 36 %, tandis qu'en lycée général, elle n'est que de 26,5 %. En lycée général, 14,2 % des pères sont propriétaires d'une PME et 17,6 % ce sont des employés dans le secteur « formel » de l'économie. Avec les configurations propres à chaque contexte du marché du travail local, les établissements de formation professionnelle sont fréquentés en plus grande partie par des jeunes issus des classes populaires locales (tableau 2).

Tableau 2. Activité professionnelle du père

Activité	Lycée professionnel San Cristóbal de las Casas	Lycée professionnel El Salto	Lycée général San Cristóbal de las Casas	Lycée général El Salto
Paysan	36,8 %	13,1 %	25,9 %	5,9 %
Commerçant (à leur compte)	17,1 %	5,3 %	22,2 %	8,8 %
Sans emploi	1,7 %	6,6 %	0 %	2,9 %
Ouvrier sans qualification	10,4 %	22,8 %	3,7 %	20,6 %
Employé (municipal ou dans le tertiaire)	12 %	9,2 %	33,3 %	17,6 %
Propriétaire de PME	3,4 %	1,3 %	3,7 %	14,2 %
Retraité ou invalidité	0 %	2,6 %	0 %	5,9 %
Je ne sais pas	5,1 %	13,2 %	0 %	0 %
Total (réponses les plus citées)	86,5 %	74,1 %	88,8 %	76 %

Source : Enquête de terrain, décembre 2010

Concernant la scolarisation des parents, on trouve également des différences notables entre les deux filières observées. Premièrement, je constate que la majorité des pères d'élèves du lycée professionnel a une scolarisation bien plus faible que les pères du lycée général, ne dépassant pas le niveau du primaire pour 63 % d'entre eux à San Cristobal de las Casas et pour 55 % à El Salto. Cette part diminue au lycée général dans les deux contextes à 22 % à San Cristobal de las Casas et à 32 % à El Salto. Le taux de scolarité des pères est donc bien plus élevé en lycée général : la part des pères ayant fait des études au moins jusqu'au niveau du lycée triple par rapport aux pères des élèves du lycée professionnel. Deuxièmement, en ce qui concerne les mères, les données statistiques montrent d'une manière plus nette des distinctions entre les deux groupes sur le rapport à l'école. D'une manière générale, dans les deux types de filières observées, les mères ont une trajectoire scolaire plus précaire que celle des pères. Dans le lycée professionnel de San Cristobal de las Casas, les mères qui n'ont pas fréquenté du tout l'école représentent près de 30 % et celles qui n'ont fréquenté que le niveau primaire, l'ayant achevé ou pas, représentent 44,6 %. En revanche, en lycée général, près de 40 % d'entre elles ont fréquenté le collège et 26 % le lycée. Dans la ville d'El Salto, les mères d'élèves du lycée général qui ont fréquenté le niveau post-lycée représentent même 17,6 %, tandis qu'en lycée professionnel cette part n'est que de 2,6 % (tableau 3).

Tableau 3. Scolarité de la mère

Niveau d'études	Lycée professionnel San Cristóbal de las Casas	Lycée professionnel El Salto	Lycée général San Cristóbal de las Casas	Lycée général El Salto
Elle n'a pas fait d'études	29 %	3,9 %	0 %	0 %
École primaire non achevée	23,9 %	17,1 %	7,4 %	8,8 %
École primaire achevée	20,7 %	15,9 %	14,8 %	23,6 %
Collège (achevé ou pas)	18 %	39,5 %	48,1 %	11,8 %
Lycée ou équivalent (achevé ou pas)	4,3 %	18,4 %	25,9 %	23,5 %
Licence universitaire (achevée ou pas)	1,7 %	2,6 %	3,8 %	17,6 %
Master	0 %	0 %	0 %	8,8 %
Je ne sais pas	2,6 %	2,6 %	0 %	5,9 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Source : Enquête de terrain, décembre 2010

En essayant d'approfondir les questions des inégalités de parcours social et scolaire des élèves, un chapitre de ma thèse a été dédié à la question de l'appartenance ethnique. En effet, cette question est centrale dans le débat des sciences sociales au Mexique, où près de 10 % de la population revendique une appartenance à l'une des 68 ethnies indiennes qui cohabitent dans le pays. La ville observée au nord n'ayant pas d'élèves revendiquant une appartenance indienne, la totalité des données de ce chapitre provient de la ville de San Cristobal de las Casas, où autour de 40 % de la population affirme appartenir à l'une des différentes ethnies Mayas de la région. Partageant une même origine populaire, les jeunes Indiens et non Indiens ne forment pas pour autant un groupe homogène. Mon enquête montre que le capital économique et social des élèves indiens est bien plus faible que celui des élèves non indiens fréquentant le même établissement. La plupart des premiers sont issus du milieu rural, ont un père paysan peu ou pas scolarisé et une mère au foyer, généralement illettrée. Issus généralement de familles comptant environ dix membres, ils autofinancent leurs études, en travaillant dans de petits boulots, et de ce fait, leurs attentes en ce qui concerne la « valeur d'échange » du diplôme scolaire sont plus importantes à court terme. D'ailleurs, les élèves indiens possèdent les meilleurs résultats scolaires, malgré le fait d'avoir fréquenté des filières scolaires précaires en primaire et en collège. Ils constituent à bien des égards le groupe social le plus défavorisé parmi les différents groupes observés, et leur confiance à l'égard des promesses scolaires d'ascension sociale est conséquente.

Ces différences, parmi d'autres développées davantage dans ma thèse, montrent les configurations d'une socialisation différentielle entre les groupes sociaux qui fréquentent le lycée professionnel et le lycée général. Elles mettent en évidence le fait que les choix de formation scolaire, et principalement le choix d'une filière au niveau du lycée, sont intimement liés aux origines sociales des populations. D'ailleurs, on retrouve également des différences de parcours social, scolaire et professionnel entre les enseignants des deux types de filières. De la sorte, l'institution scolaire s'ajuste aux distinctions qui préexistent entre les individus selon leur appartenance de classe et ethnique. On est ici en mesure d'affirmer que, même si les structures sociales ne

déterminent pas *fatalement* l'action des individus – des parcours atypiques existent –, elles les orientent fortement selon des logiques intériorisées, c'est-à-dire en tant que « structures structurées et structurantes » (Bourdieu, 1979, p. 191). Ainsi, les choix scolaires des individus sont « orientés » par une histoire et une culture (Dubet & Martuccelli, 1996), où l'école participe des rapports propres à une hiérarchie sociale préétablie.

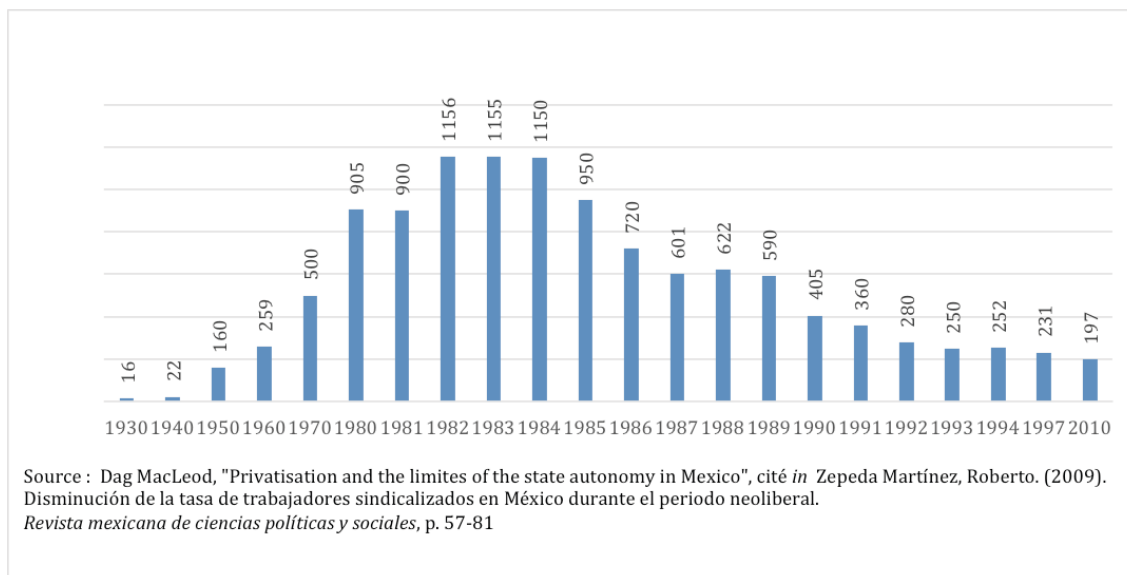
Dans la troisième partie, j'essaie de montrer que le diplôme de technicien intermédiaire, certification majeure de la formation professionnelle, se trouve confronté aux configurations du marché du travail, où il a du mal à trouver une place. Dans le processus incertain d'insertion professionnelle s'opèrent des distinctions entre les différents niveaux de connaissance, entre les filières et les établissements. Les jeunes techniciens sont de plus en plus mis en concurrence entre eux, du fait de la massification scolaire, mais aussi avec d'autres diplômés du supérieur qui ne trouvent qu'une très faible offre de postes de travail dans le secteur « formel » de l'économie, ou encore avec des jeunes moins formés, mais moins « coûteux » pour les entreprises. De sorte que même si les marges de manœuvre dans la poursuite des études des familles issues du milieu populaire augmentent, les inégalités sociales persistent et se retrouvent au moment de l'entrée sur le marché du travail.

La massification de l'accès à l'école obligatoire au Mexique est considérée comme un acquis social d'envergure, particulièrement pour les classes populaires. Cependant, on est bien obligé d'admettre qu'elle ne parvient pas à garantir aux jeunes l'insertion professionnelle promise, celle-ci étant conditionnée par des fonctionnements qui échappent au contrôle de l'institution scolaire.

Mon enquête montre que le diplôme de technicien intermédiaire n'occupe pas la place la plus favorisée dans les représentations des employeurs. Les distinctions qu'ils font entre les filières et entre les candidats aux postes reposent non seulement sur les diplômes scolaires, mais aussi sur des structures de classes sociales, d'appartenance ethnique ou de sexe, voire sur des atouts personnels que les candidats aux postes doivent mettre en valeur. L'exploitation des entretiens permet d'avancer que les logiques scolaires et les logiques professionnelles se trouvent en conflit à bien des égards. La formation professionnelle se place au carrefour des relations entre le monde scolaire et le monde du travail, où interviennent également des facteurs économiques, politiques et sociaux. Le lien incertain entre les modes de fonctionnement scolaire et professionnel met en évidence les divergences possibles entre la planification scolaire, le contenu des formations, les demandes et attentes des familles, les besoins locaux de certification et les postes de travail vacants dans un contexte local. Les relations entre le monde de la formation et le monde du travail se révèlent ainsi complexes, plurielles, multidimensionnelles, historiques, changeantes, contradictoires, voire perverses, pour reprendre Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977).

L'analyse à micro-échelle de la relation formation-emploi met en évidence les contraintes des acteurs dans la construction sociale d'une correspondance entre ce que l'école enseigne et les qualifications demandées dans le monde du travail, dans un cadre de conventions et normativités. Outre les difficultés d'accès au marché du travail pour les jeunes techniciens, la précarisation généralisée des conditions de travail met en péril les grandes promesses scolaires d'ascension sociale pour les classes populaires. Autrefois employeur principal des techniciens intermédiaires, l'État n'est plus en mesure de leur assurer un poste au sein du service public, car les entreprises publiques et para-étatiques ont progressivement cédé la place aux investisseurs privés, nationaux ou internationaux (figure 3).

Figure 3. Évolution des entreprises publiques et paraétatiques au Mexique entre 1930 et 2010



Dans ce contexte de dérégulation des conditions de travail, on peut légitimement se demander, avec Marie Duru-Bellat (2006), si plus d'école constitue toujours un gage de progrès et de justice sociale tant individuellement que collectivement. Le mérite, souligne l'auteure, fonctionne comme un « grand ordonnateur », et l'école devient l'institution responsable de détecter, de cultiver et de sanctionner ce mérite par des diplômes, sauf que « l'ouverture du système scolaire ne débouche pas mécaniquement sur une plus grande mobilité sociale, et les évolutions de la structure des emplois importent bien plus que la diffusion de l'éducation ».

La massification scolaire permet aux entreprises de disposer d'une « armée de réserve » qui peut faire pression sur les salariés. Tant dans le sud que dans le nord du pays, j'ai constaté une tendance des entreprises à la demande d'un niveau plus élevé de scolarisation, ce qui contraste fortement avec le personnel déjà en poste qui se caractérise par une très faible scolarisation. Cela dit, le fait de disposer d'un diplôme de technicien ne permet pas aux jeunes de bénéficier d'un accès plus aisé aux postes, ni de conditions de travail plus avantageuses en comparaison aux jeunes ayant un diplôme du lycée général ou des études supérieures. Plus que la spécialisation technique, ce qui semble compter en réalité, c'est bien plus le niveau et les « attitudes personnelles » des candidats aux postes (capacité au travail en équipe, aisance personnelle, disposition individuelle à l'engagement, débrouillardise, entre autres), et ce, dans les deux villes observées.

M'intéresser aux employeurs à l'échelle locale m'a permis de prendre en compte leurs représentations à propos non seulement de la formation professionnelle, mais aussi des différents groupes sociaux, de la division sociale, sexuelle et ethnique du travail et de l'adéquation possible entre les formations scolaires et les attentes patronales. On mesure que leurs représentations à propos de la formation professionnelle sont mitigées. D'un côté, dans les modes de fonctionnement des entreprises, où la valeur d'échange des diplômes est directement proportionnelle à la valeur de production et de rentabilité, les diplômes scolaires correspondent fort peu aux attentes. D'un autre côté, ils s'accordent volontiers pour demander un niveau de scolarité de plus en plus élevé aux candidats aux postes, ce qui ne laisse pas indifférents les employés en activité qui trouvent cette demande injustifiée. On voit ici que la position du titre scolaire vis-à-vis

d'un groupe professionnel se transforme au rythme des changements sociaux et économiques. L'affectation des emplois évolue, modifiant le poids du diplôme scolaire dans le processus d'entrée des jeunes dans la vie active. L'influence du diplôme scolaire dans le projet professionnel des individus change dans le temps, tout comme sa fonction. La valeur sociale du diplôme scolaire est ainsi liée non seulement aux logiques qui ont inspiré leur création et légitimation au sein des institutions scolaires et des sphères étatiques, mais aussi au comportement du marché de l'emploi, aux configurations sociales et économiques d'une région déterminée et enfin aux stratégies que les propres usagers mettent en place afin d'en tirer bénéfice.

Prendre en compte la subjectivité des individus, que ce soient les élèves ou les enseignants, mais aussi les employeurs potentiels, m'a semblé fertile pour analyser la réalité sociale mexicaine contemporaine dans une configuration spatialement et historiquement située. Grâce à cette démarche, j'essaie de montrer que la valeur sociale des diplômes scolaires est intimement liée à des facteurs qui échappent au contrôle de l'école.

Dans les contextes observés, je peux avancer que le diplôme de technicien intermédiaire, fortement associé aux classes populaires, n'a pas encore trouvé une place spécifique dans la hiérarchie socioprofessionnelle. En outre, le diplômé est souvent renvoyé au stigma social associé à la filière fréquentée, due à l'origine sociale – réelle ou supposée – des populations fréquentant ce type d'enseignement, ce qui influence fortement son devenir professionnel possible. Les techniciens intermédiaires doivent faire preuve d'une grande capacité d'adaptation aux conditions changeantes du marché du travail, en mettant en avant non seulement un savoir-faire spécialisé utilisable en entreprise et certifié par l'institution scolaire. Ils doivent également mettre en évidence les caractéristiques généralistes de leur formation, voire leurs atouts personnels, pour mieux correspondre aux postes.

Comme toute autre profession, mais en partant de plus loin, celle de technicien intermédiaire en tant que groupe socioprofessionnel s'inscrit dans les logiques du marché où l'individu est de plus en plus isolé. Il devient le seul responsable de sa trajectoire. L'absence ou l'inefficacité des politiques étatiques d'insertion professionnelle des jeunes, ainsi que le manque de dispositifs d'insertion professionnelle au sein des entreprises, marquent la place du technicien intermédiaire au sein du marché du travail. Sa trajectoire professionnelle s'inscrit dans un processus de responsabilisation où l'individu doit, d'une part, construire ses propres stratégies d'insertion professionnelle et de maintien au poste tout au long de sa carrière professionnelle et, d'autre part, en assumer les risques sans un collectif qui le protège. Les crises économiques successives et le désengagement de l'État dans la régulation du marché du travail deviennent progressivement une crise de légitimité de l'État lui-même, de la démocratie, du travail et du travailleur, des mouvements sociaux et des idéologies, incapables de donner des réponses à une société en métamorphose.

Les relations entre formation et emploi au Mexique, où la formation professionnelle se trouve au carrefour, se placent dans un imaginaire social qui positionne la scolarité comme instrument de développement économique ou de « modernisation » (modernisation est le terme souvent employé dans les discours politiques). Mais cet imaginaire renvoie au domaine scolaire la responsabilité d'un dynamisme économique qui ne peut pas être contrôlé par l'école. Une multiplicité de facteurs économiques, politiques et sociaux participe, en effet, de ce dynamisme, dans un cadre national et de plus en plus global. Il semble alors indispensable de repenser l'institution scolaire et l'imaginaire social qui lui est associé afin de redéfinir ses limites et ses possibilités réelles.

Les fortes inégalités sociales au Mexique orientent les parcours de formation possibles dans le système de filières. Dans ce système hiérarchisé et hiérarchisant, la place sociale de la formation professionnelle est « dominée » en raison du public qui la fréquente. Par son mode de fonctionnement et d'organisation institutionnel, le système de filières participe d'une certaine manière du renforcement des inégalités sociales au Mexique, en les transformant en inégalités scolaires. Ces inégalités que l'on observe entre filières réapparaissent aussi dans le processus incertain d'insertion professionnelle des jeunes techniciens.

Bibliographie indicative

- Agulhon, Catherine, *L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ?*, Paris, Les éditions de l'atelier, 1994.
- Alba Vega, Carlos, « Globalización y desarrollo regional en México », in Calva, José Luis (dir.), *Políticas de desarrollo regional*, Mexico DF, Porrúa-UNAM, 2007.
- Baudelot, Christian et Roger Establet, *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Éditions du Seuil et la République des Idées, 2009.
- Bazant, Milada, *El debate en torno a una educación especial para indígenas 1867-1911*, Toluca, El colegio mexicano, 2005.
- Berger, Peter et Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, 3^e édition, Paris, Armand Colin, 1965.
- Bernal, Enrique et María De Ibarrola, « Perspectivas de la educación técnica y de la formación profesional en México », *Cinterfor-Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, n° 141, 1997, p. 145-190.
- Bertely Busquets, María, *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, 2^e édition, Mexico DF, CIESAS, 2007.
- Bonfil Batalla, Guillermo. *México profundo*, Mexico DF, Grijalbo, 1998.
- Boudon, Raymond, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973.
- Bouffartigue, Paul, *De l'école au monde du travail*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- Bourdieu, Pierre, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964.
- Bourdieu, Pierre, « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue Française de Sociologie*, vol. 15, 1974, p. 3-42.
- Bourdieu, Pierre, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.
- Bourdieu, Pierre, *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éditions de Minuit, 1989.
- Bourdieu, Pierre, *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, 2001.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.
- Brucy, Guy, *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*, Paris, Belin, 1998.
- Campusano, C. et C. De la Lastra, « Trayectorias laborales juveniles », in Charlin et Weller (dir.), *Juventud y mercado laboral: brechas y barreras*, Mexico DF, FLACSO, CEPAL, 2006.
- Caspar, Pierre, « Un chantier déserté : l'histoire de l'enseignement technique », *Formation-emploi*, n° 27-28, 1989, p. 193-197.
- Castel, Robert, *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995.
- Castel, Robert, *La montée des incertitudes*, Paris, Seuil, 2009.

- Castoriadis, Cornelius, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975.
- Charlot, Bernard., *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris, Anthropos, 1999.
- Crozier, Michel et Erhard Friedberg, *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil, 1977.
- De Ibarrola, Maria, *Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México*, Mexico DF, FLACSO-CINVESTAV-Porrúa, 1994.
- De Ibarrola, Maria, « Educación y trabajo », *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n° 10.25, 2005, p. 303-313.
- CONEVAL, *Consejo nacional de evaluación de la política de desarrollo social*, 2013, octobre 28, <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Pobreza%202012/Pobreza-2012.aspx>
- Didou Aupetit, Sylvie, « Inégalités scolaires et ethnicisation au Mexique », *Autrepart*, vol. 59, n° 3, 2011, p. 19-35.
- Doray, Pierre et Christian Maroy, *Les relations entre économie et éducation : vers de nouvelles régulations ?*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- Dubar, Claude, *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris, Puf, 2001.
- Dubar, Claude, *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 2002.
- Dubet, François, *La Galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard, 1987.
- Dubet, François, *Les lycéens*, Paris, Seuil, 1991.
- Dubet, François, « Concept de sociologie de la jeunesse », *in Dictionnaire de sociologie*, Paris, Le Robert, Seuil, 1999.
- Dubet, François, *Le déclin de l'institution*, Paris, Éditions du Seuil, 2002.
- Dubet, François, *Injustices. L'expérience des inégalités au travail*, Paris, Seuil, 2006.
- Dubet, François, *Les places et les chances*, Paris, Seuil et la République des Idées, 2010.
- Dubet, François et Danilo Martuccelli, *À l'école*, Paris, Seuil, 1996.
- Dubet, François et Danilo Martuccelli, « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Revue française de sociologie*, vol. 37, n° 4, 1996, p. 511-535.
- Duru-Bellat, Marie, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, La République des Idées-Seuil, 2006.
- Duru-Bellat, Marie et Annick Kieffer, *La démocratisation de l'enseignement revisitée*, Paris, Institut de recherche sur l'économie de l'éducation, 1999.
- Duru-Bellat, Marie et Annick Kieffer, « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, vol. 63, n° 1, 2008, p. 123-158.
- Duru-Bellat, Marie, *et al.*, « Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives », *Cahiers de l'IREDU*, n° 65, 2004, p. 65-72.
- Ezpeleta, Justa et Elsie Rockwell, « Escuela y clases subalternas », *in De Ibarrola, María (dir.), Educación y clases populares en América Latina*, Mexico DF, DIE, 1985, p. 195-216.
- Florescano, Enrique, *Etnia, Estado y Nación*, Mexico DF, Aguilar, 1997.
- Giret, Jean François, Alberto Lopez et José Rose, *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte-CEREQ, 2005.
- Grignon, C., *L'ordre des choses*, Paris, Éditions de Minuit, 1971.
- Jacinto, Claudia, « Políticas públicas de capacitación laboral de jóvenes. Un análisis desde las expectativas y las estrategias de los actores », *Boletín técnico interamericano de formación profesional*, n° 139, 1997, p. 57-88.

- Jacinto, Claudia, « Competitividad y equidad: dilemas de la formación para el trabajo de jóvenes desfavorecidos », OEI, *Educación y trabajo para grupos desfavorecidos*, Madrid, OEI, 2001, p. 27-31.
- Jacinto, Claudia, « La transición laboral de los jóvenes y políticas públicas en América Latina », in Espinosa, Betty, Ana Esteves et Marcela Pronko (dir.), *Mundos del trabajo y políticas públicas en América Latina*, Quito, FLACSO, 2008.
- Jacinto, Claudia, Lasida, J., Ruétalo, J. et Berruti, E., « Formación para el trabajo de jóvenes de sectores de pobreza en América Latina: ¿Qué desafíos y qué estrategias? » in Jacinto, C., Gallart, M.A. (dir.), *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*, Montevideo, CINTERFOR/OIT-RET, 1998, p. 7-34.
- Jellab, Aziz, « Les “nouveaux enseignants” de lycée professionnel : un rapport “contrarié” au métier ? », *L’Homme et la société*, 2005, p. 147-165.
- Jellab, Aziz, *Sociologie de l’enseignement professionnel*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2008.
- Latapí Sarre, Pablo, *Un siglo de educación en México*, Mexico DF, Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, 1998.
- Martínez Franzoni, Juliana, *Domesticar la incertidumbre en América Latina: mercado laboral, política social y familias*, San José, Editorial UCR-CLACSO, 2008.
- Martínez Usarralde, María de Jesús, *La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad*, Barcelona, Octaedro, 2009.
- Merle, Pierre, « Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires ? », *Population*, vol 57, n° 4, 2002, p. 633-659.
- Millet, M., et Moreau, G., *La société des diplômés*, Paris, La Dispute, 2011.
- Moreau, Gilles, « Filles et garçons au lycée professionnel », *Cahiers du LERSCO*, n° 15, 1994.
- Moreau, Gilles, *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute, 2003.
- Moreau, Gilles, « Apprentissage : une singulière métamorphose », *Formation emploi*, n° 101, 2008, p. 119-133.
- Moreno Botello, Ricardo, *La escuela del proletariado*, Puebla, Universidad de Puebla, 1987.
- Muñoz Armenta, Aldo, « Escenarios e identidades del SNTE. Entre el sistema educativo y el sistema político », *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n° 13.37, 2008, p. 377-417.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*, Mexico DF, Fondo de Cultura Económica, 1996.
- Palheta, Ugo, « L’enseignement professionnel dans l’école massifiée. Fonction, structure et usages d’un ordre d’enseignement dominé », thèse de sociologie, Paris, Institut d’études politiques, 2010.
- Palheta, Ugo, « Enseignement professionnel et classes populaires : comment s’orientent les élèves “orientés” », *Revue française de pédagogie*, n° 175, 2011, p. 59-72.
- Poullaouec, Tristan, *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l’école*, Paris, La Dispute, 2010.
- Prost, Antoine, *L’enseignement s’est-il démocratisé ?*, Paris, Puf, 1986.
- Ramírez Castañeda, Elisa, *La educación indígena en México*, Mexico DF, UNAM, 2006.
- Reguillo, Rossana, *Los jóvenes en México*, Mexico DF, FCE-CONACULTA, 2010.
- Rose, José, *Les jeunes face à l’emploi*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998.
- Shavit, Y. et W. Müller, *From School to Work*, Oxford, Clarendon Press, 1998.
- Tanguy, Lucie, *L’introuvable relation formation-emploi*, Paris, La Documentation française, 1986.
- Tanguy, Lucie, *L’enseignement professionnel en France*, Paris, Puf, 1991.

- Tenret, Élise, *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*, Paris, Puf, 2011.
- Terrail, Jean Pierre, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute/SNEDIT, 2002.
- Terrail, Jean Pierre, « Les vertus de la nécessité : sujet/objet en sociologie », in Bertrand, Michèle et al. (dir.), *JE, sur l'individualité. Approches pratiques/ouvertures marxistes*, Paris, Messidor, Éditions sociales, 1987, p. 251-296.
- Villa Lever, Lorenza, « La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? », *Revista de la educación superior*, n° 36.141, 2007, p. 93-110.
- Wilde, Roberto, « Formación profesional y sindicalismo en México », *CINTERFOR*, n° 144, 1998, p. 123-131.
- Willis, Paul, *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, New York, Columbia University Press, 1977.