

FONCTIONS SOCIALES DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Françoise ROPÉ

Les contenus d'enseignement, le sujet apprenant, la compétence des enseignants, tels sont bien les axes constitutifs de la didactique du français.

En tant qu'élément de la pensée éducative, la didactique ne saurait se contenter d'être une pensée des « moyens », elle doit se pencher sur les « fins », surtout dans un domaine qui touche autant le sujet social dans son identité que l'enseignement de la langue, des textes, de la culture. S'interroger sur les types de connaissances, les significations et les valeurs qui constituent le curriculum nous paraît à ce titre indispensable. De nombreux travaux se sont intéressés à ces questions au cours des années 70, parallèlement à la mise en place de diverses commissions dont l'objectif était une rénovation des programmes en français, en mathématiques, en physique, etc. C'est d'ailleurs à partir d'une réflexion à ce niveau que se sont constituées la plupart des revues s'intéressant à la didactique du français, *Pratiques* en particulier. L'apport de la sociologie aidant, la question des inégalités scolaires et sociales, la mise en cause de la culture « légitime », l'importance accordée après Mai 68 à la capacité de « prendre la parole » ont ébranlé les certitudes des enseignants progressistes et des enseignants de français en particulier.

Il nous faut aujourd'hui approfondir la réflexion et nous donner les moyens d'appréhender de front la réalité sociale en dehors de laquelle tout projet d'école et, a fortiori tout curriculum, ne saurait se construire. En effet, depuis quelques années, emporté par le slogan des « 80% d'une classe d'âge au niveau bac », le système scolaire et ses agents semblent être entrés dans cet objectif sans que le débat se soit engagé sur ses véritables conséquences sociales, politiques et culturelles.

Or, dans un domaine traditionnellement peu étudié, *l'enseignement profes-*

sionnel, c'est-à-dire celui qui assure la formation des ouvriers et des employés (1), quelles seraient les conséquences d'une telle évolution ?

Lucie Tanguy, sociologue du travail et de l'éducation s'est penchée sur cette question à la demande du secrétariat d'Etat chargé de l'enseignement technique (2).

Après avoir rendu compte des grandes lignes de son rapport, nous nous demanderons quelles interrogations cette perspective peut susciter chez les enseignants de français.

LES GRANDES LIGNES DU RAPPORT

Un constat

Tout d'abord le constat de l'extension de la scolarisation généralisée dans le collège jusqu'à la classe de 3^e, plus particulièrement depuis 1985. Puis, celui de la très forte augmentation du taux d'accès d'une génération au niveau bac qui passe de 33% en 1980 à 36,6% en 1985, et à 55% en 1990. Parallèlement, les taux d'obtention des divers baccalauréats s'accroissent avec une prédominance pour les baccalauréats généraux :

Année	Accès d'une génération au niveau IV	Obtention du bac par une génération			
		Total	Bac général	Bac technique	Bac profession.
1980	33%	26,4%	18,6%	7,8%	-
1985	36,6%	30,2%	19,8%	10,4%	-
1990	55%	45%	28,3%	13,9%	2,8%

C'est dire l'ampleur des changements. L'accès des « 80% d'une classe d'âge au niveau bac » s'est inscrit très rapidement dans les comportements « dans une période où l'école et les diplômes apparaissent aux jeunes et à leurs familles comme des instruments susceptibles de les protéger du chômage et de leur permettre d'accéder à un emploi qualifié. »

Parallèlement, la revalorisation de l'enseignement professionnel s'est faite par le haut avec la création du bac professionnel et un glissement d'un quart des

- (1) Rappelons quelques chiffres :
Pourcentage de la population active
 cadres supérieurs et professions intellectuelles supérieures : 9,6%
 professions intermédiaires (cadres moyens) : 18%
 ouvriers et employés : 57%
Sorties du système éducatif en 1989
 sans qualification (CPPN, CPA, SES, etc.) : 13,1%
 sortie niveau V (CAP, BEP) : 38,8% (dont 64% avec le diplôme et 36% sans diplôme).
 Au total, 51,9% : c'est dire l'importance en effectifs des jeunes concernés.
- (2) L. TANGUY, « Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ? », Rapport de mission à M. le Secrétaire d'Etat chargé de l'enseignement technique, mai 1991.

élèves de CAP vers le BEP et de plus de la moitié des élèves de BEP vers un bac technologique ou professionnel.

Quels sont les effets contraires à ce mouvement ?

De fait, « le mouvement de translation générale vers le haut » a pour effet inévitable de déclasser ceux qui n'y participent pas : les 95.000 jeunes sans qualification et les 105.000 sans diplôme (3). Ces jeunes sont exclus du marché du travail et le risque pour eux d'être marginalisés socialement et économiquement est très élevé. Ces jeunes ont, par ailleurs, massivement échoué au collège.

Parallèlement, on observe une régression des flux d'entrée dans l'enseignement professionnel, qui devient l'objet d'une profonde désaffection. Ainsi, peut-on lire sous la plume de L. Tanguy : « aux critiques acerbes faites par le monde professionnel à l'appareil éducatif qui offrait des formations inadaptées, aux accusations excessives de diverses composantes du corps social selon lesquelles le fonctionnement éducatif était un des principaux générateurs de chômage, les autorités politiques et l'Education nationale ont répondu par un projet d'élévation générale du niveau de scolarisation. La nature de cette réponse est profondément enracinée dans la culture nationale française qui accorde la prévalence à l'enseignement général et qui, sur cette base, hiérarchise les diverses formes d'enseignement. Cette hiérarchie, qui repose sur le postulat d'un ordre unidimensionnel des savoirs, selon lequel les savoirs techniques seraient une application des savoirs scientifiques et les savoirs professionnels une application des savoirs techniques, se traduit dans les nomenclatures utilisées pour gérer l'évolution des formations à partir de celle des emplois. C'est alors en termes de niveau que sont énoncées les lignes de force d'une politique. L'objectif " 80% d'une classe d'âge au niveau bac " en est une illustration éloquente. Ce mode de pensée en termes de niveaux et les politiques qui s'en inspirent contenaient en eux la dévalorisation des modes de formation des compétences ouvrières et employées, classées niveau V, puisqu'elles organisaient un mouvement de translation générale vers le niveau IV. » (4)

Cette dévalorisation se trouve confortée par les modèles culturels prégnants dans le corps social et en particulier chez les enseignants dont la majorité cultive des images négatives des modes de formation des ouvriers et des employés (dont le statut minoré trouve par ailleurs son origine dans les conditions de travail, de salaire, de reconnaissance sociale en France).

Or, la réalité sociale est prégnante.

Quels sont les besoins en compétences d'ouvriers et d'employés qualifiés ?

Nous ne nous étendons pas sur cette partie du rapport évidemment cruciale. Notons toutefois les conclusions :

(3) Rappelons qu'une classe d'âge aujourd'hui comprend environ 750.000 jeunes.

(4) Les changements techniques et organisationnels s'opposent à la visibilité des métiers, les discours des médias brouillent la perception de la réalité professionnelle présentée sous l'angle de l'introduction généralisée des nouvelles technologies et de substitution de professions techniques (ingénieurs et techniciens) aux professions d'ouvriers et employés, le modèle retenu étant celui des grandes entreprises et des secteurs de pointe. Or, les modes d'insertion des jeunes s'effectuent majoritairement dans les PME...

- il souligne l'éclatement du groupe ouvriers qualifiés de type industriel entre un profil à dominante technique et un profil à dominante professionnelle ;
- il note l'émergence d'un profil peu professionnalisé d'os, à dominante polyfonctionnelle ;
- il signale l'importance du bloc des ouvriers qualifiés de type artisanal.

Il est alors fait état de deux scénarii possibles :

- ou le profil technique devient la norme, et se posera le problème des carrières offertes à des sortants de niveau bac, déçus dans leurs ambitions, et le problème des exclus de ce niveau,
- ou l'on prendra en compte la diversité des profils comme source de complémentarité nécessaire en préservant un continuum d'emplois et en évitant la normalisation.

Questions vives et propositions

L. Tanguy souligne à partir des observations précédentes que la formation des ouvriers reste une nécessité et qu'il convient d'examiner la place à lui accorder dans le système éducatif et dans une perspective de formation continue permettant un développement continu répondant aux transformations économiques et aux aspirations légitimes de promotion au cours de la carrière. Il s'agit d'éviter les décalages observés entre deux réalités : celle fixée par les grilles de classification (produit d'une histoire et de luttes) et celle qui se construit dans un système éducatif qui, de fait, dévalorise les qualifications de type CAP et BEP en leur conférant un statut inférieur.

Elle note le danger qu'il y a :

1) à dénaturer le CAP comme certification de qualification professionnelle (entraînant une reconnaissance dans les grilles de qualification) pour le laisser apparaître comme certification de fin de scolarité destinée aux élèves en difficulté scolaire.

2) à organiser le BEP comme propédeutique du bac professionnel.

Elle préconise :

1) de dissocier la formation professionnelle de la remédiation à l'échec scolaire, ce qui éviterait de convoquer l'entreprise à intervenir là où l'école a échoué sans réfléchir aux enjeux de ce transfert (5).

2) de traiter l'échec scolaire à sa naissance, c'est-à-dire à l'école maternelle, à l'école primaire et au collège. La formation professionnelle ne peut permettre aux jeunes d'effectuer les apprentissages fondamentaux (maîtrise de la langue, connaissances élémentaires en mathématiques, histoire et géographie), indispensables à tout individu pour appréhender l'univers dans lequel il se situe et agir sur lui.

3) elle suggère de réexaminer les fonctions sociales du collège, pose la question des voies différentes par leur contenu et par leur durée qui conduiraient aux mêmes objectifs explicitement énoncés en termes d'objectifs non pas minimum mais jugés nécessaires aujourd'hui pour permettre aux jeunes de s'orienter vers des choix professionnels.

(5) La position du rapport s'éloigne en cela des positions de l'actuel Premier Ministre sur l'apprentissage et la formation miracle en entreprise.

L. Tanguy conclut en affirmant qu'il est indispensable de tenir « les impératifs économiques qui amènent à porter les préoccupations de l'emploi et de la production au cœur de l'éducation sans oublier l'impératif démocratique qui a toujours été celui de l'école et n'a rien perdu de son acuité » ; que « laisser faire les mouvements en cours, c'est jeter les fondations d'une société où la réussite d'une majorité de jeunes justifierait le rejet d'une fraction d'entre eux hors du développement culturel (dans l'école), du développement économique (par l'emploi) et politique (en tant que citoyen), pour les enfermer dans des conditions précaires. Si les phénomènes d'exclusion naissent et se développent dans la sphère économique, l'école garde un rôle primordial dans l'évitement de cette exclusion qui débouche sur une société duale. »

A cette fin, il est nécessaire d'analyser la demande sociale en termes de diversité de contenus, et non seulement de niveau, ce qui tend à substituer une logique de la différence à une logique de la hiérarchie.

Conserver à tout cycle de formation sa cohérence et sa globalité incite à obéir à une progression pédagogique qui ne peut être fragmentée en unités autonomes qui s'ajouteraient les unes aux autres, au gré des circonstances. Ce qui est possible pour des adultes qui ont un projet professionnel ne l'est pas pour des jeunes démunis des repères nécessaires à la conception de parcours éducatifs appropriés. Ce qui ne signifie pas enfermer le destin des individus dans leur cursus scolaire : il est nécessaire d'ouvrir des possibilités de progression et de mobilité ascensionnelle dans la vie professionnelle au moyen, notamment, de la formation continue.

Il s'agit, selon L. Tanguy, de prendre la mesure de l'enjeu que représente désormais la formation dans le développement économique d'un pays, mais aussi dans la production de la hiérarchie sociale et dans l'affirmation des individus en tant que producteurs responsables mais aussi en tant que citoyens actifs.

QUELLES INTERROGATIONS POUR LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS ?

Vers un changement de perspective

La revalorisation des formations ouvrières et employées au niveau CAP et BEP à l'école et en alternance, nécessite un changement assez radical de perspective : il ne s'agit plus de s'adresser aux « meilleurs » en leur présentant le modèle de la filière supérieure qui les achemine vers le bac, mais de s'adresser à un ensemble de futurs ouvriers et employés qui devront entrer dans la vie active forts de leurs compétences professionnelles spécifiques mais aussi d'un bagage culturel que l'école primaire, le collège et le lycée professionnel leur aura procuré. Le lycée professionnel étant le lieu de formation mais aussi le lieu où doit se construire une identité sociale positive, en même temps qu'une conscientisation de son utilité sociale au sein de la division du travail, de sa place, de ses possibilités d'agir sur ses conditions de travail. C'est aussi un des lieux où l'on acquiert les outils d'analyse qui permettent de donner sens au modèle de développement économique et d'organisation du travail auquel on participe en refusant l'aliénation. C'est dire que la maîtrise de la langue doit s'acquérir avant, en formation obligatoire, à l'école élémentaire et au collège, avec le maintien d'un enseignement général obligatoire jusqu'à la 3^e pour tous, qui doit rester une conquête sociale sur laquelle on ne saurait revenir sous peine de régression.

Cependant, il conviendrait de réfléchir au mythe de l'école unique s'adressant à tous les élèves inégalement pourvus du capital culturel valorisé à l'école, ou obéissant à des intérêts et des modes de pensée étroitement liés à leurs modes de vie et d'appréhension de la réalité sociale. Comme le souligne L. Tanguy, « du consensus établi sur le refus de filières enfermant les jeunes précocement d'une manière irréversible, il s'est déduit implicitement que seule une scolarité uniforme était le garant de l'égalité. Il convient d'examiner ce postulat si l'on veut vaincre l'échec de certains aux apprentissages fondamentaux qui s'effectuent au collège. Chacun sait que les contenus d'enseignement tels qu'ils sont organisés et transmis dans les collèges restent vides de sens pour certains élèves, malgré tous les efforts pédagogiques des enseignants. Or, l'état des connaissances sur les aptitudes interdit d'affirmer que cette population très hétérogène est d'une manière ou d'une autre inapte à recevoir les savoirs fondamentaux aujourd'hui requis pour comprendre et agir sur son environnement ». Ce qui ne signifie pas rétablir purement et simplement les filières d'antan, mais mettre cette question à l'ordre du jour, en débattre, tenter de trouver des solutions plutôt que de pratiquer une sorte de fuite en avant qui ne satisfait personne. Il conviendrait de repenser l'organisation des enseignements au collège en termes de diversification et en explicitant les objectifs nécessaires à acquérir en fin de collège, afin d'ouvrir des voies d'accès différenciées permettant d'éviter l'exclusion des plus démunis.

Cultures et culture : enseignants et futurs travailleurs dans les lycées professionnels

En ce qui concerne le lycée professionnel qui est l'objet de notre attention aujourd'hui, il nous paraît que les enseignants de français en particulier se doivent de bien connaître leur public, son enracinement social, ses aspirations, afin de l'aider à se construire ces identités sociales positives dont nous parlions précédemment. Cela nécessite pour l'enseignant dont l'habitus culturel et social est éloigné des valeurs ouvrières, d'avoir à la fois une bonne connaissance des pratiques de la langue et de la culture de leurs élèves, mais aussi de la réalité sociale du monde du travail (6). Echapper à la dévalorisation, voire au mépris (cf. A. Ernaux), mais aussi à l'ouvriérisme, tout en maintenant les finalités éducatives qui sont les siennes : former, au-delà du professionnel, le citoyen, lui donner les outils d'analyse du monde et de lui-même qui lui permettront de maîtriser sa condition. Il s'agit d'assumer à la fois une fonction culturelle et une fonction civique : se placer dans une perspective d'enseigner à un jeune public qui entre l'année suivante dans la vie active induit un comportement différent que se placer dans la perspective d'un autre enseignement en aval. Cela rappelle, à l'inverse, le changement de fonction de l'école primaire quand, jusqu'aux lois des années soixante, elle détenait la responsabilité entière de l'éducation des jeunes qui allaient massivement entrer dans la vie active, alors qu'aujourd'hui, son rôle s'est réduit aux apprentissages de base qui permettent de suivre un cycle en amont au collège. L'enseignant en lycée professionnel, et en particulier l'enseignant de français, se voit alors non seulement investi d'une fonction culturelle mais également d'une fonction civique.

Ceci entraîne nécessairement des choix spécifiques dans le curriculum,

(6) TANGUY, L., AGHULON, C., ROPÉ, F. : « L'enseignement du français au LEP, miroir d'une perte d'identité », *ELA*, N° 54, 1984, pp. 40-68.

sachant qu'un curriculum subsume contenus, programmes, finalités, parcours et se construit par choix successifs au sein de la culture accumulée par réorganisation, délimitations, remise en cause des hiérarchies disciplinaires, ou en ce qui concerne le français, des focalisations sur tel ou tel aspect de l'enseignement du français telle que la place à accorder au code linguistique, à l'étude des textes et quels textes, à la production écrite et à l'expression orale etc. (7). Evidemment ces choix ne sont pas neutres, ils sont souvent drastiques car tout paraît important à l'enseignant. Néanmoins, il faut les faire, souvent seul dans sa classe, au sein d'un ensemble plus vaste érigé par des « experts » en curriculum formel qui donnent les axes principaux. Expliciter les diverses possibilités et les diverses fonctions de ces choix nous paraît particulièrement nécessaire aujourd'hui. Une bonne connaissance des pratiques culturelles mais aussi des représentations des élèves, alliée à une bonne connaissance des représentations des enseignants quant au monde du travail, nous paraît un préalable à toute redéfinition du curriculum en français.

Ainsi, prendre ses distances à l'égard du discours dominant de la référence aux « 80% », tel est bien le rôle crucial du lycée professionnel dont la fonction serait d'abord de préparer à la vie active — tout en restant le lieu où se construit une réflexion sur le monde et sur soi-même — mais non le lieu où l'on inculque en priorité des savoirs de base qui permettent d'accéder à l'unique norme reconnue : les épreuves du bac...

Vers un curriculum spécifique

A cette fin, il ne nous paraît pas pertinent socialement de se focaliser, en français, sur une série de micro-objectifs notionnels, construits a priori et dont il reste à prouver qu'ils sont réinvestis dans le langage naturel. Se préoccuper d'assurer une spécificité du français en lycée professionnel, c'est se situer moins en termes de maîtrise des outils d'analyse métalangagiers de type grammatical, qu'en termes de maîtrise de la compréhension des discours. Cela nécessite de prendre en compte les connaissances du monde chez les élèves et de mobiliser leur expérience. Donner la priorité aux discours explicatif et argumentatif, nécessite de se pencher explicitement sur les valeurs culturelles partagées ou non, qui déterminent l'acceptation, le refus, voire le déni de tel ou tel objet de discussion argumentée. Ainsi, en classe de troisième, un professeur de français proposant comme thème de discussion l'affaire de Carpentras, se heurte au refus des élèves de se pencher sur cette question : on n'en avait rien à faire des juifs... Alors, proposer des lectures qui permettent l'ouverture sur d'autres horizons dans l'espace et le temps, d'autres expériences, d'autres connaissances, d'autres façons de penser, c'est aussi le rôle du français. Les approches historiques et thématiques tant décriées dans notre champ didactique gardent leur sens ici, mais également tout ce qui a trait à leur réception : être à l'écoute de ce qui a été reçu / perçu par les élèves, comprendre, accepter, aider, confronter, éclairer : tel est bien le rôle de l'enseignant. Redonner du poids au support sur lequel on travaille, en tant que véhicule de la pensée. Force est de constater que l'on ne rencontre guère dans les travaux de didactique publiés,

(7) Cf. FORQUIN, J.-C. : *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, De Boeck, 1989 ; ISAMBERT-JAMATI, V. : *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Editions Universitaires, 1990 ; TANGUY, L. : « Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France », *Revue Française de Sociologie*, XXIV, 1983, pp. 211-232.

des textes où la parole ouvrière, la fonction ouvrière, sont reconnues à part entière (8). Or, dans la lignée des travaux sur les récits de vie par exemple (cf. *Pratiques*, N° 45), pourquoi ne pas travailler sur des ouvrages issus de collections comme « Actes et mémoires du peuple », chez Maspero ? On y trouve valorisés ces savoirs vivants, acquis dans la pratique, en prise directe sur le concret, cette capacité à observer, à s'autoriser à regarder, à établir des liens en fonction de son expérience et par conséquent à juger, à ne pas adopter cette attitude passive devant les interprétations des « autres », ceux qui ont la parole autorisée. Il semble indispensable de redoubler de vigilance quant au choix du corpus langagier sur lequel on travaille : les textes ne sont pas neutres, les résonances qu'ils suscitent chez l'élève leur donnent sens, la pertinence formelle à illustrer une notion à acquérir est une chose, le message véhiculé en est une autre (rappelons ici, une leçon de Capésienne où l'enseignante présentant le « dialogue » dans un texte extrait de *L'enfant noir*, n'a pas dit un mot du contexte historico-social de discrimination raciale qui imprégnait implicitement le texte). Réception, lecture et interprétation sont au cœur du problème, la fonction du professeur de français s'en trouve renforcée et construire une relation éducative où s'instaure confiance et compétence devient primordial.

Du discours explicatif et argumentatif sur des supports appropriés qui articulent théorie et pratique en valorisant la culture technique : exposés de travaux d'atelier, débats entre élèves sur leurs pratiques, leurs machines, expliquer « comment ça marche », mettre en mots « à quoi ça sert », faire des compte rendu écrits des stages en entreprise, etc., en liaison avec des lectures de magazines techniques ou de revues de vulgarisation scientifique, de media inter-entreprise... Il est indispensable d'élargir le corpus langagier aux textes sociaux mais également aux documents plurimedias : presse, TV, vidéo. L'étude du fonctionnement des médias permet, de surcroît, d'ouvrir sur des débats de société en liaison avec le « monde contemporain » : miser sur la diversité et la complexité des tâches de production et de compréhension pour accroître les ressources linguistiques nécessaires à l'explication, l'argumentation, à « l'établissement de liens » entre les choses.

Il ne s'agit pas ici de « baisser le niveau », mais de tenter de faire « autrement ».

Est-ce à dire qu'il faille enfermer ces élèves dans leur culture ? Valoriser, oui, enfermer, non. Dans la lignée des travaux de J.-M. Privat et M.-C. Vinson (*Pratiques*, N° 63), on travaillera les médiations culturelles comme l'appropriation du livre. Les pratiques de pastiches, de parodies, d'imitation (cf. D. Bessonnat et C. Schnedecker, *Pratiques*, N° 67), les ouvertures sur « l'institution littéraire » (cf. les travaux d'Y. Reuter), les prix littéraires, etc., sont autant de pratiques pédagogiques qui autorisent les élèves futurs jeunes travailleurs à regarder ceux qui habituellement regardent. Ces pratiques permettent aussi de se moquer de soi-même, de prendre des distances avec sa propre culture. Ainsi, au lieu de vivre la culture de son milieu et la culture de l'école comme deux entités contradictoires entre lesquelles il faut choisir, avec ces effets de honte de ses propres goûts vis à vis de l'école, ou ces effets de « honte inversée » (cf. Goffmann) vis à vis de ses amis (cf. N. Robine), une certaine distanciation voit le jour, tant face aux « bons genres » que face aux « mauvais genres » (cf. *Pratiques*, N° 54). La didactique se doit d'aborder ces questions de front par la construction de contenus appropriés mais aussi par une réflexion

(8) « Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers », *Sociologie du travail*, N° 3, 1983, pp. 336-354.

indispensable sur la construction, l'appropriation et le réinvestissement des savoirs et savoir-faire non seulement à l'école mais dans le contexte social « naturel ».

Développer des capacités socio-cognitives chez les futurs travailleurs, ne pas générer des représentations sociales négatives de leurs capacités langagières et discursives (cf. le numéro 85 de *Langue Française*) mais au contraire contribuer à construire une identité sociale positive qui donne cette « confiance en soi » dont parle Bruner. Celle-ci devrait permettre d'aborder le monde du travail avec les connaissances requises dans la profession, avec les capacités critiques d'appréhender le sens de son travail mais également avec l'ouverture nécessaire à l'indispensable mobilité professionnelle ascensionnelle au cours de la carrière (nous pensons ici à la formation continue, dont il faudra bien débattre sérieusement pour ces catégories sociales si l'on veut mettre en place un modèle d'organisation du travail qui, au lieu de choisir de se diriger inévitablement vers une société duale, choisit la voie promotionnelle. L. Tanguy fait des propositions intéressantes qui renforceraient la position des lycées professionnels, mais nous n'avons pas la place d'en débattre ici. (Nous renvoyons au rapport).

Ces quelques éléments de réflexion ont pour visée d'ouvrir le débat sur ce que devrait être d'abord la fonction sociale de l'enseignement du français dans des Lycées professionnels qui se refuseraient d'être générateurs d'exclusion.