

Diplôme national de Master

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention : 2nd degré – Économie-Gestion

Parcours : Professeur de Lycée Professionnel
Gestion-Administration

Le Lycée Professionnel pour les nuls ?

**L'expérience en Lycée Professionnel :
entre histoires de vie lycéennes et pratiques enseignantes**

Johan CHATELLIER

Sous la direction de Madame Émilie SAUNIER-PILARSKI
(CNU 70)

Année universitaire 2016 – 2017

Soutenu le 24 mai 2017

Directrice du parcours :

Madame Nathalie AUBEL

Membre du jury :

Monsieur Benjamin CASTETS-FONTAINE (CNU 19)

Remerciements

« L'œuvre de l'éducation [...] ne se borne pas à développer l'organisme individuel, [...] elle crée dans l'homme un Être nouveau. »

E. Durkheim¹

Même si ce mémoire est un travail personnel, je souhaite ici exprimer ma profonde gratitude à tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à sa réalisation et à son aboutissement.

Mes remerciements s'adressent tout d'abord à ma directrice de mémoire, Madame Émilie Saunier-Pilarski, Maître de Conférences en sociologie et membre du laboratoire ELLIADD. Tout au long de ce travail, elle a su m'apporter un soutien, une disponibilité, une écoute, une confiance et des conseils précieux à la hauteur de ses compétences et de ses réelles qualités humaines.

Ils s'adressent aussi à Madame Nathalie Aubel, Responsable du Master MEEF Économie gestion et Co-responsable Parcours DU ainsi qu'à l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'ESPE de Franche-Comté pour leur écoute, leurs connaissances, leurs critiques et leurs conseils constructifs qui m'ont guidé tout au long de ce travail et de ces deux années très chargées.

Je tiens également à témoigner toute ma reconnaissance à Monsieur Benjamin Castets-Fontaine, Maître de Conférences en sociologie à l'Université de Franche-Comté et membre du Laboratoire C3S pour l'honneur qu'il me fait en siégeant à ce jury.

J'exprime ma profonde reconnaissance à Madame Mylène-Gaëlle Mimant, ma tutrice et Professeure de Lycée Professionnel en Économie-Gestion pour m'avoir accompagné durant cette année intense et riche en émotions, pour le temps passé à me soutenir, me conseiller, relire mes séquences. Merci.

Enfin je renouvelle toute mon amitié et ma sympathie à ceux qui m'ont accordé du temps et m'ont témoigné un soutien constant dans la réalisation de ce travail ainsi qu'à toute ma famille pour m'avoir amené jusqu'ici.

¹ (Durkheim, 1922, p. 52)

Résumé

Le Lycée Professionnel (LP) est une institution singulière qui accueille des élèves singuliers. Ce constat pose la question du rapport au savoir chez l'enseignant de LP et le sens que celui-ci lui associe face à l'hétérogénéité du public accueilli.

Au travers de l'évolution socio-historique particulière du LP et des éléments théoriques de la sociologie relatifs aux rapports à l'École, aux savoirs et à l'apprendre, nous tenterons de comprendre dans quelle mesure le LP relève d'un ordre scolaire dominé socialement qui marque l'expérience scolaire des apprenants.

Nous mettrons ensuite en évidence les stratégies au « coup par coup » des élèves avec comme principal objectif une (re)construction identitaire en tant que sujet autonome doté d'une vision propre du monde, de la vie et des autres.

Enfin, dans l'objectif d'un travail de recherche futur, nous mènerons une réflexion sur les pratiques pédagogiques des enseignants de LP qui viseraient à favoriser la réussite scolaire des élèves intégrant cette institution.

Mots-clés

Enseignement, expérience scolaire, histoire de l'éducation technique et professionnelle, Lycée Professionnel, orientation, pédagogie, rapport à l'apprendre, rapport à l'École, rapport au savoir, socialisation, sociologie de l'éducation.

Abstract

The "Lycée Professionnel" (LP) is a singular institution that welcomes specific profiles pupils. That raises the question of relation between teachers' knowledge and how he adapts it to the heterogeneity of his audience.

Through the LPs' socio-historical evolution and theoretical elements of sociology about relations between pupils and school, knowledge and learning, we will try to understand how the LP can be an institution which is socially dominated. That marks the learning experience of pupils.

Furthermore, we will try to show that students establish strategies in order to build a new identity as an autonomous subject endowed with a vision of the world, life and of others.

Finally, with the aim of doing a future research, we will consider pedagogical practices of LP teachers who aim to foster academic success of pupils who integrate this institution.

Keywords

Teaching, academic experience, history of technical and vocational education, vocational school, orientation, pedagogy, relation to learning, relationship with the School, relation to knowledge, socialization, Sociology of education.

Sommaire

Remerciements	2
Résumé	3
Abstract	3
Sommaire	4
Liste des sigles et abréviations	5
Introduction	6
I. Le lycée professionnel et son contexte	9
A- Contexte socio-historique	9
B- Un ordre scolaire dominé.....	13
C- Une expérience scolaire contrariée	16
II. Les élèves de lycée professionnel : rapports à l'École, à l'apprendre et au(x) savoir(s)	19
A- Éléments introductifs	20
B- L'expérience scolaire : entre rapport à l'école, rapport aux savoirs et rapport à l'apprendre	22
C- La socialisation dans le cadre familial : d'un rapport aux savoirs à un rapport social au savoir	26
III. Lycée professionnel et pratiques enseignantes : les hypothèses	30
A- La nécessité d'une évolution des pratiques : entre activité et subjectivité	31
B- L'orientation, une problématique systémique.....	39
C- La socialisation et le rapport au savoir des PLP	43
Conclusion	46
Bibliographie	50
Annexe	52

Liste des sigles et abréviations

BEI : Brevet d'Enseignement Industriel
BEC : Brevet d'Enseignement Commercial
BEH : Brevet d'Enseignement Hôtelier
BES : Brevet d'Enseignement Social
BTS : Brevet de Technicien Supérieur
CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle
CCP : Certificat de Capacité Professionnelle
CEPC : Certificat d'Études Pratiques Commerciales
CEPI : Certificat d'Études Pratiques Industrielles
CET : Collège d'Enseignement Technique
CNPC : Commissions Nationales Professionnelles Consultatives
CQP : Certificat de Qualification Professionnelle
CT : Collège Technique
DEB : Diplôme d'Élève Breveté (des ENP)
DET : Direction de l'Enseignement Technique
DIJEN : Dispositif d'Insertion des Jeunes de l'Éducation Nationale
DUT : Diplômes Universitaires de Technologie
ENAM : École Nationale des Arts et Métiers
ENP : École Nationale Professionnelle
EPCI : École Pratique de Commerce et d'Industrie
ET : Enseignement Technique
LP : Lycée Professionnel
PLP : Professeur de Lycée Professionnel
PRDF : Plan Régional de Développement des Formations professionnelles
UIMM : Union des Industries Métallurgiques et Minières

Introduction

Si les recherches sociologiques portant sur les « nouveaux lycéens »² sont fécondes (Bautier et Rochex, 1998 ; Dubet et Martuccelli, 2014), elles s'inscrivent le plus souvent dans des contextes « généraux » que représentent le collège et le lycée d'enseignement général et technologique. Or, le contexte particulier du Lycée Professionnel (LP) mérite de s'y attarder en tant qu'il cristallise les problématiques liées à la socialisation³ scolaire des élèves, issus majoritairement de milieu populaire, dans un contexte économique et social lui-même en mutation (Palheta, 2012 ; di Paola et al., 2016).

Les politiques et réformes menées dans le secteur de l'éducation ont toujours visé trois types d'objectifs : favoriser l'insertion des jeunes sur le marché du travail, réinsérer une fraction des jeunes dans l'école ou leur permettre d'accéder à un diplôme professionnel préalable, éviter l'exclusion partielle ou totale des jeunes en échec scolaire en les accompagnant dans la construction de leur projet professionnel. Dans ce cadre, la réforme dite de « refondation de l'École » a mis en exergue la nécessité de renforcer les relations « École / Entreprise » (circulaire 2016-183 du 22/11/2016) au travers notamment du « parcours avenir ». Ce parcours inscrit comme objectifs et missions des établissements scolaires et des enseignants, l'ouverture des élèves sur le monde économique et professionnel, la découverte des métiers et de l'orientation, la découverte du monde de l'entreprise, le développement de l'esprit d'initiative et la capacité d'entreprendre sur la continuité de leur scolarité.

C'est par cette voie également que la filière professionnelle s'est vue réformée par la mise en œuvre d'un baccalauréat en trois ans, alignant ainsi les trajectoires scolaires de l'ensemble des lycéens dans l'accession à un diplôme en trois années, contre quatre auparavant pour les élèves de lycée professionnel. Se faisant, cette réforme favorise l'accès de 80% d'une classe d'âge au baccalauréat, objectif fixé par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989.

Toutefois, la réforme du baccalauréat professionnel en trois ans, même si elle semble avoir contribué à revaloriser quelque peu les filières professionnelles, ne

² L'usage des guillemets nous semble pertinent du fait que dans son travail, Dubet distingue quatre profils-types de lycéens. Les profils-types correspondant aux « nouveaux lycéens » et aux « futurs ouvriers » nous semblent s'être fortement juxtaposés avec la réforme du baccalauréat en 3 ans (Cf. II/ A-).

³ Processus au cours duquel un individu apprend à vivre en société, durant lequel il intériorise les normes et les valeurs, et par lequel il construit son identité psychologique et sociale.

s'ensuit pas d'un bouleversement du statut perçu du LP. En effet, une majorité d'élèves continue à vivre leur entrée en LP comme une « chute scolaire renforcée par l'inégal prestige entre la voie professionnelle et la voie générale et technologique » (Jellab, 2001, 2009, p. 156), bien qu'elle ait pu attirer une partie des collégiens désireux de suivre des études plus longues. De ce point de vue, même si le lycée professionnel a connu des mutations profondes au cours des trois dernières décennies et si son objectif premier était de former « la future élite des ouvriers qualifiés », il est devenu et reste encore aujourd'hui « une institution de réparation et de réconciliation d'un public avec l'école et les savoirs » (Jellab, 2009, p. 15) face aux mouvances économiques et sociales que connaît notre société.

Aussi, c'est en fin de 3^{ème} que les élèves seront sélectionnés, au travers d'un processus « d'écémage progressif », puis orientés dans des carrières scolaires différenciées et finement hiérarchisées. Cette orientation, non choisie, façonnera « le regard que portent les élèves sur eux-mêmes et sur leurs compétences scolaires » (Jellab, 2009, p. 110). Pour les élèves orientés en LP, il s'agit souvent d'une épreuve douloureuse à affronter qui les renvoie peu ou prou à leurs échecs antérieurs et les met le plus souvent en face d'une situation de déclassement (Dubet, 1993 ; Jellab, 2009 ; Palheta, 2012).

Le LP accueille ainsi une majorité d'élèves issus de milieux défavorisés, qui ont pu obtenir une orientation « subie » à leur sortie du collège⁴, et qui anticipe, pour la plupart d'entre eux, des difficultés d'insertion professionnelle dans un climat économique et social défavorable (di Paola et al., 2016).

C'est dans ce contexte singulier qu'est le Lycée Professionnel, qu'a été réalisée ma première visite d'évaluation en qualité de Professeur de Lycée Professionnel (PLP) stagiaire. Après que les experts visiteurs aient observé une séance *in-situ* avec le professeur et ses élèves, l'entretien d'explicitation permet d'asseoir une analyse de la pratique observée et de formuler des conseils visant à aider le professeur dans sa pratique professionnelle quotidienne.

Le rapport écrit relatif à cet entretien fait mention de difficultés liées à la représentation des élèves, mention formulée ainsi :

« C'est dans sa représentation des élèves et de leur rapport au savoir qu'il [i.e. : l'enseignant stagiaire] devra prendre du recul pour rester serein

⁴ Parmi les élèves du second degré scolarisés en 2^{ème} cycle professionnel, au sein d'un établissement public en 2013, 55,8 % avaient une origine sociale défavorisée.

face à un public dont les comportements sont parfois étonnants et incompréhensibles pour un enseignant en début de formation. »

Ce rapport nous sert donc de prétexte quant à l'orientation de ce travail, son objet, ainsi que la problématique qui en découle.

En effet, dans ce contexte, comment le professeur de lycée professionnel peut-il appréhender la socialisation scolaire des élèves de LP, d'origine majoritairement populaire, face à une orientation parfois subie ? Ou, dit autrement, comment le professeur peut-il réhabiliter les liens entre orientation, motivation au travail et réussite scolaire en vue de favoriser l'insertion et la socialisation professionnelle future de ses élèves ?

L'entrée dans un tel questionnement est complexe et nécessite une approche objective qui nous permettra d'éviter tout écueil lié aux représentations que l'on pourrait avoir, *à priori*, sur le lycée professionnel et son public.

Dans ce cadre, notre démarche consistera à mettre en perspective les apports théoriques de la sociologie de l'éducation (sans toutefois exclure les apports de la psychologie) avec la pratique éducative *in-situ*, au travers d'une approche sous l'angle de l'expérience et du vécu des apprenants eux-mêmes.

Il s'agira alors de recentrer notre questionnement sur les élèves en particulier, en nous demandant comment s'opère la socialisation scolaire des élèves de LP, ou, autrement dit, quel sens ces élèves accordent-ils à leur expérience scolaire et quels sont les rapports de ces élèves au savoir, à l'École et à l'apprendre.

Ainsi, ce travail aura une visée introductive à une démarche de recherche plus approfondie, qui prendra appui sur un corpus théorique scientifique. Ce dernier sera le fruit d'une recherche documentaire méthodique, dont les objectifs seront, d'une part, de réaliser un état des lieux sur la question, et, d'autre part, de dégager des hypothèses de travail quant à la mise en œuvre de stratégies pédagogiques et didactiques davantage adaptées au public de LP et à son contexte.

Nous tenterons donc d'apporter des éléments de réponse qui permettront à l'enseignant d'accompagner la socialisation scolaire des élèves intégrés au contexte du lycée professionnel (I). Pour cela, il est nécessaire de mieux saisir les rapports qui se nouent entre l'École, l'apprendre et le(s) savoir(s) ainsi que le sens que ces élèves donnent à leur expérience scolaire (II). Il s'agira enfin de mettre en perspective quelques éléments du champ des possibles ouvert à l'enseignant dans le cadre de sa pratique (III) afin d'amener les élèves, comme nous le dit Durkheim dans son œuvre, à devenir des « Être nouveaux » (1922, p. 52).

I. Le lycée professionnel et son contexte

Le terme même de lycée professionnel recouvre une hétérogénéité d'établissements. Toutefois, il permet d'appréhender une organisation particulière, fortement ancrée dans le tissu économique au travers des liens étroits qu'il entretient avec le monde professionnel, et dont les enseignements sont davantage orientés sur l'apprentissage pratique d'un métier que sur les savoirs théoriques.

Si le LP est bien rattaché au système éducatif, il n'en reste pas moins que son positionnement semble ambigu. En effet, l'ensemble des travaux touchant à cet ordre d'enseignement montre que la filière professionnelle est largement considérée comme une filière de relégation pour les jeunes « échoués » des filières générales.

Pour tenter de résoudre cette ambiguïté, il semble nécessaire, dans ce premier chapitre, de préciser d'une part le contexte socio-historique dans lequel se sont développées les filières professionnelles et le LP (A) et, d'autre part, de réaliser un état des lieux de la recherche relative au LP qui apparaît comme une institution largement dominée (B) et dans laquelle les élèves vivent une expérience scolaire contrariée (C).

A- Contexte socio-historique

Le dispositif de formation professionnelle, qui constitue une originalité française du fait de l'apprentissage d'un métier dans un cadre scolaire, est apparu entre la fin du XIX^{ème} et le milieu du XX^{ème} siècle. Amorcée dans les années 1880, cette construction fut achevée pour l'essentiel à la Libération. Si « les seules vraies réussites sont celles qui durent » (Prost, 2004, p. 557), ce dispositif en est une puisqu'aujourd'hui encore, 40% d'une classe d'âge suit un cursus technique et professionnelle proposé par l'Éducation Nationale. Or, considérant que ces formations n'étaient pas suffisamment adaptées à leurs futurs ouvriers, le patronat a fortement participé au dénigrement de la voie professionnelle en ne l'acceptant qu'à la condition d'en exercer le contrôle, partiel ou total. Cela l'incitera à fonder ses propres lieux de formation et à participer à l'administration des écoles pratiques de commerce et d'industrie (Brucy, 2005 ; Marchand et Brucy, 2002 ; Troger, 1989). De ce point de vue, une mise en perspective historique n'est sans doute pas inutile pour essayer de comprendre les évolutions en cours et les difficultés rencontrées dans l'enseignement professionnel.

À l'origine, le développement de l'enseignement technique et professionnel s'est révélé relativement hétérogène : apprentissage, école d'usine, école technique, alternance. Ces deux enseignements se sont peu à peu séparés jusqu'à la création, en 1976, des lycées d'enseignement professionnel (LEP) (Brucy, 2005).

Entre 1959 et 1965, l'enseignement technique disparaît en tant qu'entité distincte des autres ordres d'enseignement avec le décret du 6 janvier 1959 (réforme Berthoin) qui institue un cycle d'observation de deux ans pour tous les élèves des classes de 6^{ème} et de 5^{ème} et une restructuration institutionnelle qui se manifeste, notamment, par un changement de dénomination des établissements : les Centres d'Apprentissages deviennent des Collèges d'Enseignement Technique (CET) tandis que les Collèges Techniques et les ENP accèdent à la dignité de Lycées Techniques. Avec la disparition de la Direction de l'Enseignement Technique en 1961, c'est la même volonté d'intégration qui va déterminer la nouvelle architecture des diplômes : le DEB des ENP ainsi que les BEI, BEC, BES et BEH disparaissent pour laisser la place à toute une série de Baccalauréats de Techniciens (BTN) créés à partir de 1965. Dès lors, dans les CET, vont désormais coexister deux cursus et deux diplômes de même niveau : le CAP et le BEP (Brucy, 2005).

Dans un second temps, la création des Collèges d'enseignement secondaire en 1963 (réforme Fouchet) permet à tous les enfants sortant de CM2 d'entrer en 6^{ème} dans un collège unique. Les conditions d'entrée dans les CET et les Lycées Techniques marquées par les examens ou concours disparaissent et les établissements, qui jusqu'alors sélectionnaient les meilleurs élèves issus des classes populaires, doivent désormais accueillir des élèves non admis en lycée général ou en décrochage scolaire en classe de 5^{ème}. Ainsi, en reprenant les termes de Brucy, « en continuant [...] de prendre l'enseignement général comme unique référence et en s'interdisant de penser les enseignements techniques et professionnels dans leur singularité, on les dévalorisait alors que, paradoxalement, on cherchait à les promouvoir ! C'est la question, cruciale, de l'identité de l'Enseignement technique qui s'en trouvait posée » (2005, p. 29).

Les années 1980 sont marquées par la croissance continue du chômage ainsi que le développement de la massification scolaire et l'apparition, dans les entreprises, de nouvelles méthodes d'organisation du travail et de gestion de la main-d'œuvre qui contribuent à modifier en profondeur le système de formation. Confrontées aux difficultés à stabiliser les processus de production dans un contexte marqué par d'incessantes restructurations, les entreprises substituent à une main-d'œuvre qualifiée par la formation continue une main-d'œuvre formée par l'Éducation Nationale. L'institution répondra à cette demande en créant, en 1985, un nouveau diplôme : le baccalauréat professionnel.

En ouvrant des sections de baccalauréat sans crédits supplémentaires, les lycées professionnels suppriment les formations de CAP pour privilégier la filière BEP-

baccalauréat professionnel. Avec l'avènement d'un objectif d'amener « 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat », les formations de type CAP s'en trouvent disqualifiées. On constate alors, entre 1981 et 1991, un effondrement du taux d'accès à ces formations qui passe de 15 % à 1,5 % d'une classe d'âge. Dans le même temps, CAP et BEP sont révisés dans leurs contenus et dans leur articulation afin de constituer des champs professionnels larges et cohérents. Dans la pratique, plusieurs CAP sont associés à un seul BEP au sein d'une même famille d'activités, ce qui entraîne une perte d'identité forte des CAP « en apparaissant comme des sous-BEP ». Chassés des lycées professionnels vers les Centres de formation d'apprentis, ils sont désormais perçus comme des diplômes sanctionnant des formations dévalorisées et réservées aux exclus de l'école (Brucy, 2005).

Avec la création des Baccalauréat Professionnels, on assiste également à la constitution d'une filière BEP-baccalauréat au sein des lycées professionnels. Cette évolution ouvre la voie à la poursuite d'études et change le statut du BEP dont les finalités de ont alors tendance à être corrélées à l'enseignement du baccalauréat professionnel. Dans un contexte économique instable et dans le cadre de l'allongement des études induit par l'ouverture des filières, il s'agit sans doute plus de questionner la pertinence des qualifications de niveau V que de chercher une cohérence significative entre les différentes filières de formation.

Les objectifs identifiés de la formation professionnelle sont alors clairement affichés : former, qualifier et insérer les futurs professionnels. Dans cette logique, et en parallèle de la création en mai 1986 du Dispositif d'Insertion des Jeunes de l'Éducation Nationale (DIJEN), la loi d'orientation du 10 juillet 1989 et la loi quinquennale du 20 décembre 1993 posent comme priorité absolue, pour le système éducatif, la mission de garantir à chaque jeune le droit d'accéder à une formation qui lui permette de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle. La mission des établissements scolaires est impactée puisqu'il s'agit d'être davantage « en phase avec les acteurs locaux du monde socio-économique, de contribuer à la réalisation des projets académiques et régionaux de formation – notamment ceux des Plans Régionaux de Développement des Formations Professionnelles (PRDF) –, de se conformer aux impératifs nationaux » (Ropé et Brucy, 2000, p. 175).

L'alternance devient alors un pilier du système éducatif qui permet, par sa forme originale, de répondre aux exigences professionnelles. Cependant, son développement révèle une grande disparité dans les pratiques et les statuts des établissements de formation. Aussi, il s'est accompagné d'une transformation de la « hiérarchie des savoirs » en

mettant en opposition les représentations d'une formation abstraite, théorique et générale - d'une formation concrète, pratique et professionnelle. Le système éducatif professionnel rencontre donc une profonde dualité entre une attente institutionnelle forte d'un enseignement « scolaire » et une attente des entreprises d'un enseignement professionnel adapté à leurs besoins.

C'est donc au moment où la formation professionnelle s'est scolarisée et a été « intégrée » à l'Éducation Nationale, qu'elle a entamé un processus de dévalorisation accentué par la crise du marché du travail lors des années 70. L'élévation de niveaux de qualification contribue à cette dévalorisation en induisant l'idée que la poursuite d'études, qui nécessite un bagage davantage « scolaire », reste plus indiquée aux élèves intégrant les filières générales et technologiques (Jellab, 2014).

Depuis la rénovation de la voie professionnelle amorcée à la rentrée 2008, l'orientation vers le second cycle professionnel en fin de classe de troisième se fait désormais soit vers une seconde professionnelle (première année de baccalauréat professionnel en trois ans), soit vers une première année de CAP en deux ans. Ainsi, le lycée professionnel a contribué au processus de massification scolaire, ouvrant l'accès à des diplômes professionnels pour les nouvelles générations. Cette contribution a engendré, par ailleurs, une modification des processus d'orientation au collège qui participe à l'émergence d'une conception floue des filières professionnelles chez les élèves et leur famille. Ce processus s'appuie de plus en plus sur un facteur de « niveau scolaire » qui implique qu'une « poursuite des études en LP, c'est ne plus être un élève comme les autres et, du coup, il existe une violence plus que symbolique qui participe du choix ou du non choix de la voie professionnelle » (Jellab, 2014).

Pour autant, si le processus d'orientation en LP se révèle contraignant, il peut constituer aussi un contexte « de la deuxième chance » pour un public en difficulté scolaire en collège, lorsque ce n'est pas dès l'école primaire. Dès lors, il est possible de considérer que « [nombre de] bacheliers professionnels désireux de poursuivre des études cherchent à prendre une revanche sur le système scolaire, et plus particulièrement sur l'orientation subie au collège » (Jellab, 2015, p. 85).

C'est ainsi que, chemin faisant, on s'aperçoit que le LP à progressivement perdu sa capacité à la promotion sociale pour devenir « un ordre scolaire dominé » (Depoilly, 2014 ; Palheta, 2012 ; Rochex, 1995⁵).

⁵ La fiche de lecture relative à cet ouvrage est consultable en annexe.

B- Un ordre scolaire dominé

Comme nous l'avons envisagé dans nos développements précédents, la crise économique de 1974 a entraîné de profonds bouleversements du système capitaliste dont la classe ouvrière a été la première victime. Le monde ouvrier est devenu plus hétérogène, s'incarnant « dans un éclatement progressif des collectifs de travail et une détérioration [...] des rapports de forces au profit du patronat [...] » (Palheta, 2012, p. 18). Sous couvert de nouveaux modes de management participatif, la pression concurrentielle entre les travailleurs eux-mêmes a permis une forme d'adhésion de ces derniers à la nouvelle condition du monde ouvrier caractérisé par un chômage de masse et une forte précarisation des emplois (*id.*, p. 20).

Par ailleurs, la mutation du monde ouvrier touche également le monde des employés qui n'a cessé de croître ces trente dernières années, consécutivement à la tertiariation de l'économie. Les formations au sein des LP ont donc logiquement suivi l'évolution de la structure des emplois qui s'est fortement développée dans le secteur tertiaire (Jellab, 2009).

Dans ce contexte et si le « lycée pro » apparaissait avant les années 1970 comme une opportunité pour les adolescent(es) des classes populaires d'accompagner les transformations technologiques du monde ouvrier et d'aboutir le plus souvent à un emploi permettant de se prémunir de la précarité, le double mouvement de « dévalorisation de la condition ouvrière » et de « tertiarisation du marché du travail », associé à la massification scolaire, a transformé l'opportunité en « voie de relégation » (Depoilly, 2014 ; Jellab, 2009).

Cette transformation a entraîné une distanciation entre la conception des familles populaires d'une condition culturelle ouvrière et l'enseignement professionnel associé dorénavant à une scolarisation des savoirs (Jellab, 2009).

Mais comment qualifier un phénomène de domination au sein même du système scolaire ?

Un phénomène de domination se traduit par une légitimation du système social, lui-même s'appuyant sur une « idéologie dominante » et des « raisonnements constitutifs d'une idéologie de la domination » (Guibet Lafaye, 2012, p. 60). La première s'exprime dans les stéréotypes sociaux largement admis ou fortement répandus ; La seconde, en revanche, « rassemble les moyens discursifs et conceptuels permettant de justifier et de perpétuer des positions avantageées » (*Ibid.*).

À ces interprétations normatives, s'entremêlent des « schémas cognitifs »⁶ propres à perpétuer les structures sociales existantes et qui témoignent d'un phénomène d'intériorisation de la domination qui s'exerce alors « moins par le biais du consentement que par des contraintes de plus en plus éprouvées et présentées comme des contraintes » (Martuccelli, 2004, p. 476), ces dernières étant pensées comme insurmontables par l'acteur.

Ces interprétations nous amènent à penser la domination comme un processus « d'assignation à la responsabilité et à la responsabilisation », dans la mesure où s'opère de la sorte un transfert à l'individu de tout ce qui lui arrive, associé à la croyance qu'il a toujours la possibilité de « faire » quelque chose de sa vie.

Aussi, Martuccelli (2004) met en avant une logique de « dévolution » qui fonderait la culpabilité de l'individu et qui l'instituerait comme le propre « auteur » de sa vie. Cette logique permet à la société de réaliser un transfert de sa responsabilité aux individus eux-mêmes face au sort des populations les moins favorisées (*Id.*, p. 492). Ainsi, l'individu apparaît comme responsabilisé du point de vue de sa propre condition et en situation de culpabilisation du point de vue des conséquences de ses actions. Ainsi, « ce motif peut être convoqué pour suggérer la responsabilité des familles de milieu populaire pour leur propre situation et illustre la tendance à accuser [...] la victime [...] de son propre sort » (Guibet Lafaye, 2012).

De ce point de vue, la domination scolaire du LP se manifeste à travers les caractéristiques sociales des élèves accueillis : massivement d'origine populaire (pour environ deux tiers d'entre eux) et, pour certains, venant des milieux les plus précarisés. Ils ont souvent connu des parcours scolaires chaotiques et des difficultés d'apprentissage précoces. Ce faisant, la « domination scolaire se traduit également au travers du « destin socioprofessionnel » des élèves à la sortie du lycée professionnel : une grande majorité d'entre eux va rejoindre les rangs du salariat d'exécution. Rares sont ceux qui accéderont à des positions d'encadrement supérieur (1% au bout de 10 ans), quelques-uns deviendront artisan, commerçant, ou parviendront au petit encadrement. Enfin, il est possible de mettre en évidence les aspects subjectifs de cette domination au travers de la représentation que se font les jeunes et les familles des filières qui composent l'enseignement professionnel. Pour beaucoup de parents des classes moyennes et supérieures, ce sont des « voies de garage » à éviter, même si une partie d'entre eux estime

⁶ « Ces schémas cognitifs sont des outils communs mis en œuvre par les individus « ordinaires », pour saisir la complexité de l'ordre social » (Guibet Lafaye, 2015).

que ces filières permettent d'avoir, comme ils le disent, « un métier dans les mains » (Dubet, 1993 ; Palheta, 2012).

La démocratisation scolaire énoncée comme objectif politique dès les années 80 s'est vue être partiellement annulée par l'effet de la différenciation renforcée des filières du secondaire « et de la mise en marche du système éducatif » (Palheta, 2012, p. 39). Ainsi, l'orientation en fin de troisième vers la voie professionnelle est vécue comme une « forme de condamnation » (*Id.*, p. 174) et « elle représente ce moment où l'histoire scolaire s'accélère, amenant à s'interroger sur un espace des possibles qui s'évanouit » (*Id.*, p. 195). Le lycée professionnel devient alors le lieu qui permet aux élèves « tentés par la voie générale et technologique » de « faire le deuil de leurs aspirations scolaires et de rompre avec la vie de collégien [...] » (*Id.*, p. 196).

Par ailleurs, Lahire mettra en évidence que c'est à partir notamment des pratiques langagières, et ce dès l'école primaire et davantage encore au collège, que les élèves intériorisent une forme sociale orale. Celle-ci se distingue en fonction du genre et doit être pensée comme productrice de formes de cognition, de rapports au savoir, de formes de relations sociales, de rapports de pouvoir. C'est précisément les différences entre les élèves issus de groupes sociaux différents, que l'école tout à la fois met en évidence et transforme en rapports de domination (Charlot, 1999 ; Lahire, 2000).

Il faut toutefois nuancer ces propos concernant les jeunes issus de milieu populaire et intégrant le LP avec l'analyse de Palheta (2012). Au fil de l'ouvrage, Palheta parvient à montrer clairement qu'il n'y a pas « un » rapport unique des dominés à la domination qui s'exerce sur eux, comme ont pu le laisser entendre certains travaux des sociologues de la reproduction. L'auteur n'entend pas pour autant renier les apports que ces derniers ont pu réaliser. Il n'hésite pas d'ailleurs à articuler, pour les besoins de sa thèse, les analyses de Baudelot et Establet, de Willis et de Bourdieu afin de nous éclairer sur les rapports que les jeunes, selon leur appartenance sociale, entretiennent avec l'enseignement professionnel. Il n'hésite pas non plus à articuler les analyses de Mosconi, ou encore de Duru-Bellat pour mettre en évidence l'influence exercée par le sexe des jeunes sur leur rapport à cet enseignement.

C'est ainsi qu'à l'entrée en lycée professionnel, les élèves issus des classes populaires, mettent en œuvre des stratégies « au coup par coup » en s'appuyant fortement sur les réseaux familiaux et de voisinage, et formant des classes atypiques dont le destin commun est l'enseignement professionnel et le stigmate qui lui est associé (Charlot, 1999 ; Palheta, 2012).

C'est dans ce contexte que les jeunes du LP ont le choix, d'une part, entre le renoncement à un idéal scolaire des études longues et aux rôles sociaux qui leur sont attachés, et, d'autre part, la poursuite du « jeu scolaire sur une arrière scène du système d'enseignement [...] qui permet de maintenir une identité sociale [...] » (Palheta, 2011, p. 68). Les choix opérés dans l'offre de formation qui s'impose aux jeunes issus de milieu populaire et intégrant le LP montrent, par ailleurs, une parfaite maîtrise du jeu scolaire et social qui dérive des normes socioculturelles caractéristiques de leur milieu familial et social ainsi que de leurs capitaux disponibles (culturel, social) (Palheta, 2012).

Ainsi, les choix d'orientation sont sous l'emprise des habitus⁷ de classe et reviennent à « saisir la variété des principes qui structurent et différencient les classes populaires elles-mêmes » (Palheta, 2011, p. 69). Pour autant, les élèves de LP ne sont pas « réduits à se conformer passivement au modèle hérité des groupes dominants dont ils adopteraient les normes et valeurs [...]. Ils ne sont pas non plus totalement préservés des rapports de domination et d'imposition symboliques auxquels l'école les soumet » (Périer, 2004, p. 2). Il convient d'envisager alors l'hypothèse sociologique d'une relation ambivalente entre, d'une part, l'acceptation du modèle de la socialisation scolaire au travers de la légitimité et des objectifs de l'école, et, d'autre part, une organisation de l'expérience scolaire fondée non pas uniquement sur un rapport négatif au modèle dominant⁸ mais également sur une cohérence culturelle au milieu d'origine. Autrement dit, les élèves de milieu populaire sont confrontés, d'un côté, à la reconnaissance de l'importance de l'école, et, de l'autre, à la solidarité voire la loyauté par rapport « au groupe d'origine ou groupe des pairs, la fidélité revendiquée à la culture de la communauté juvénile, de la famille ou de la cité » (*Ibid.*).

Comment, alors, les élèves appréhendent-ils leur propre expérience scolaire qui apparaît comme contrariée ?

C- Une expérience scolaire contrariée

Nous avons constaté au travers des analyses précédentes que, pour la majeure partie des élèves entrants au LP, le choix d'une telle orientation n'est pas de leur fait mais est fortement corrélée au système d'orientation dès la fin du collège. C'est cette épreuve, « sans doute la plus significative[...], qui cristallise tout autant les effets négatifs

⁷ Les habitus sont à considérer comme des « systèmes de dispositions durables et transposables » qui sont structurés par les conditions d'existence des individus et qui à leur tour, structurent, engendrent et organisent des pratiques et des représentations (Bourdieu, 1979, 1980, 2000).

⁸ Posture épistémologique qui emprunte à celle proposée par C. Grignon et J.-C. Passeron (1989) dans *Le savant et le populaire*, Paris, Gallimard/Le Seuil.

tifs d'une massification ayant précipité la dévalorisation du LP et de son public, que le ressentiment porté par les élèves et les enseignants[...] » (Jellab, 2009, p. 109) sur un système d'orientation sélectif et opaque.

Aussi, « si le modèle de la reproduction reste opérant d'un point de vue macro-sociologique, il doit être nuancé [au travers] des nouvelles formes institutionnelles de socialisation des élèves » (*Id.*, p. 85). Dans le cadre d'une hiérarchie des filières, ces nouvelles formes de socialisation qui façonnent le regard que les élèves portent sur eux et sur leurs compétences scolaires, peuvent les conduire à une démobilité voire un décrochage avec le système éducatif (*Id.*, p. 160).

Se saisir des représentations que se font les élèves de LP de leur propre expérience scolaire en LP passe alors par l'analyse de la perception opposant la « voie normale » et la « voie professionnelle » de scolarisation. Celle-ci doit également être appréhendée du côté des enseignants tout comme du côté des personnels d'éducation en tant que le LP constitue « un contexte non scolaire [...] où l'apprentissage manuel permettrait de « récupérer » des élèves fâchés avec les études » (*Id.*, p. 17).

Dans cette logique d'analyse, l'enseignement professionnel trouverait ses conditions d'existence et de fonctionnement dans une homologie entre l'espace des habitus populaires et l'espace des filières professionnelles. Cela peut impliquer, pour les jeunes de milieu populaire⁹, une perception de leur orientation comme une forme de condamnation qui les incite parfois à recourir « à une tactique discursive consistant à condamner ceux qui les condamnent - à savoir, les professeurs et plus généralement l'institution scolaire [...] » dans le contexte d'un rapport de domination (*Cf.*, B-) (Palheta, 2012, p. 174).

Par ailleurs, d'après Jellab (2009), « si l'on s'interroge sur l'expérience effective des élèves [...] de LP sur la nature des savoirs enseignés, sur les liens entre l'apprentissage et les modes d'insertion dans la vie professionnelle, ou encore sur le statut des diplômes eu égard à la massification, le raisonnement en terme de reproduction devient insuffisant » (*Id.*, p. 141), une telle approche ne se justifiant que dans une analyse des « dynamiques sociales et donc subjectives qui s'intègrent dans une division sociale et morale du travail » (*Id.*, p. 142).

Ainsi, si l'origine sociale des élèves est un fort déterminant de l'orientation des élèves en LP et s'il est possible de constater une distension des liens entre les milieux

⁹ 82,5% des élèves des classes atypiques proviennent des milieux populaires et intermédiaires populaires (Palheta, 2012).

populaires et l'enseignement professionnel, le seul fait de travailler sur le projet professionnel ne suffit plus, aujourd'hui, pour réhabiliter les liens entre l'orientation subie et la réussite des jeunes de LP (Jellab, 2005). En effet, l'acceptation ou non de suivre un cursus scolaire professionnel en LP face à la blessure narcissique profonde infligée par une orientation subie, sera déterminée par la capacité non pas de se forger un projet professionnel mais bien de se réinventer un avenir - projet de soi, projet de vie – dans une logique dominante des LP à construire un enseignement fondé sur un critère de niveau scolaire et non plus de métier (Charlot, 1999).

L'espace des filières professionnelles apparaît alors comme structuré par une opposition forte entre, d'une part, une culture « anti-école à composante ouvrière » et, d'autre part, une culture « du refus d'une condition subalterne » qui apparaît comme « des teintes majoritaires dans les rhétoriques d'autojustifications et les expériences scolaires que font les jeunes de l'enseignement professionnel » (Palheta, 2012, p. 323).

Les objectifs du LP seraient alors de qualifier les élèves d'un point de vue professionnel et de les socialiser à des savoirs, qui relèvent d'un savoir-être, afin d'assurer une fonction de maturation et d'intégration des valeurs normatives régulant ainsi les identités subjectives et les transactions avec le milieu familial de ces jeunes. Le LP revêt donc une double vocation « socialisatrice » et « réparatrice » (Jellab, 2009, p. 148).

Dans ce cadre, il apparaît une dichotomie entre les savoirs utiles dès leur apprentissage et ceux qui seront utiles plus tard. L'analyse de cette dernière permet de mettre en évidence deux formes de savoirs enseignés au LP : « les savoirs sûrs » (le dire) qui réfèrent davantage aux enseignements généraux et « les savoirs d'action » (le faire) qui réfèrent davantage aux enseignements professionnels (*Id.*, p. 132-133).

Toutefois, la mobilisation scolaire des élèves de LP dans le cadre d'une scolarité « réparatrice » nécessite la prise en compte non seulement des savoirs scolaires (*i.e.* les savoirs universitaires) mais également des savoirs qui relèvent des pratiques sociales de référence « que les PLP invoquent pour rendre parlants les contenus enseignés [...] et ainsi aider les élèves à se reconstruire, à communiquer autour de leur réalisation professionnelle, à maîtriser un savoir-être en tant que compétence transversale » et qui prennent une forme « professionnelle » (*Id.*, p. 135).

La carrière scolaire des élèves de LP est donc marquée par une blessure narcissique profonde qui contrarie leur scolarisation sur deux éléments essentiels : d'une part une contrariété liée à une orientation subie et, d'autre part, une contrariété qui apparaît dans l'ambivalence entre une vision pratique du LP (un lieu où l'on apprend un métier, un savoir-faire) qui tend vers une scolarisation des savoirs (savoirs théoriques et techno-

logiques nécessaires à la carrière scolaire) et la recherche de la construction d'une autonomie face aux activités « avec des objectifs et une responsabilité dans ses actions ». Cette situation nécessite, pour l'enseignant, de recentrer les apprentissages sur les aspects relationnels et affectifs liés au développement personnel : la vie, le monde, les autres (Charlot, 1999, p. 330).

De fait, pour les lycéens professionnels, le LP apparaît avant tout comme un lieu d'apprentissage d'une forme d'« harmonie-solidarité » face aux difficultés rencontrées jusqu'alors dans leur carrière scolaire (Charlot, 1999). C'est par là même « la question du sens des études et des savoirs (scolaires et professionnels) qui se pose fondamentalement [...] en tant qu'elle permet d'appréhender les modes d'affiliation et d'adaptation au LP » (Jellab, 2009, p. 16 ; 157).

II. Les élèves de lycée professionnel : rapports à l'École, à l'apprendre et au(x) savoir(s).

Les élèves de LP, nous l'avons vu, sont orientés dans un espace dominé scolairement et, de fait, socialement. Ces derniers vont vivre une expérience scolaire marquée par la contrariété. Dès lors, pour se saisir de cette expérience, « le contexte qu'est le LP et ses caractéristiques devient moins explicatif que la manière dont les sujets se l'approprient et en utilisent les ressources [...]. Ainsi, les interactions entre élèves et enseignants doivent s'appréhender au travers de l'expérience scolaire et au travers des différentes formes de rapports aux savoirs et des modes de mobilisation professorale visant à « réhabiliter » l'expérience scolaire d'un public ayant connu l'échec scolaire [...] » (Jellab, 2009, p. 143).

Il est donc nécessaire d'approfondir l'analyse du rapport à l'École mais également des rapports au savoir et à l'apprendre de ces élèves qui, malgré les difficultés d'ores et déjà rencontrées au collège, décident de s'engager de manière plus ou moins consciente dans « une socialisation [méthodique] aux contraintes » (Hoggart 1991, *in* Jellab, 2009, p. 160) avec pour objectif la formation d'un nouvel « être social » (Durkheim, 1922, p. 51). Cela en précisant que les LP procèdent d'une pluralité de contextes et d'une diversité des expériences qui tient à l'hétérogénéité du public accueilli qui, bien que majoritairement issu de milieu populaire, n'entretient pas nécessairement le même rapport avec les études et les savoirs (Jellab, 2009, p. 152-153). Par ailleurs, dans une perspective constructiviste et comme le souligne Jellab dans son ouvrage, « le rapport aux savoirs est à saisir à partir du rapport à l'apprendre » qu'entretiennent les élèves de LP (*Id.*, p. 157).

Nous tenterons dans un premier temps d'introduire des éléments de recherche (A) nécessaires à la définition et à l'analyse des rapports des élèves de LP face à l'école, aux savoirs et à l'apprendre (B). Nous montrerons ensuite que la relation entre rapport aux savoirs et socialisation dans le contexte familial permet de mettre en évidence l'existence d'un rapport social au savoir chez les élèves de LP (C).

A- Éléments introductifs

Comme nous l'avons souligné en introduction, les recherches sur les « nouveaux lycéens » sont fécondes. Il convient dans un premier temps de revenir sur la définition de ces nouveaux lycéens.

Dans son ouvrage « *Les lycéens* », Dubet distingue quatre profils types de lycéens : les « vrais lycéens », les « bons lycéens », « les nouveaux lycéens » ainsi que les « futurs ouvriers ».

Selon l'auteur, les « nouveaux lycéens » sont d'origine sociale modeste. Ils fréquentent les lycées au recrutement social plus largement ouvert aux catégories socioprofessionnelles populaires. Leur expérience scolaire est ambivalente quant à leur projet d'avenir et leur rapport à la réussite scolaire. Si leur présence au lycée prend la forme d'une ascension sociale valorisée par leur entourage familial, ils intègrent toutefois des filières moins valorisées scolairement et se placent dans une logique interne à l'école et à sa sélection, ce qui les empêche de se projeter dans l'avenir. Les « futurs ouvriers », quant à eux, sont d'origine sociale populaire. Ils intègrent le LP suite à un itinéraire scolaire marqué par l'échec. Leur expérience scolaire est marquée par un sentiment de « déclassement » qui implique, tout comme les « nouveaux lycéens », une impossibilité de se projeter dans l'avenir (Dubet, 1993).

Avec l'éclatement du monde ouvrier et sa propagation au monde des employés, les lycéens professionnels se sont retrouvés intégrés, de fait, à la catégorie des « nouveaux lycéens ». Ainsi, ces « nouveaux lycéens » professionnels se confrontent de manière prolongée aux savoirs scolaires, au sein d'une institution qui fonde son action entre « objectif de formation intellectuelle » et « demande impérieuse d'insertion et d'utilité sociale » (Barrère et Barth, 1999, p. 141).

Dans ce cadre, il est intéressant de se pencher sur l'analyse des élèves de LP tertiaire (Gestion-Administration, Commerce-Vente, Accueil). Ces derniers ont tendance à vivre leur scolarité dans l'ombre des « nouveaux lycéens ». En effet, de nombreux entretiens montrent que leurs expériences scolaires deviennent des ersatz des « vraies » expériences lycéennes. Ils ont constamment l'impression d'être « à côté » du système normal de scolarisation. Ainsi, d'après les termes de Palheta s'appuyant sur les travaux

de Beaud (1996) « la dépréciation de soi [...] tend elle à être redoublée par une dépréciation collective [...] qui les conduit à se penser comme des « zéros », comme des « nuls » (2012, p. 187).

Par ailleurs, les études montrent qu'il existe une forte corrélation entre l'origine sociale et la réussite ou l'échec scolaire. Deux concepts permettent d'appréhender ce lien : le concept de reproduction ainsi que le concept de « handicap socio-culturel ».

Le concept de reproduction a été mis en évidence dans les travaux menés par Passeron et Bourdieu (1970). D'après les auteurs, les normes attendues de l'école réfèrent à celle de la classe dominante de sorte que les enfants, selon la classe sociale d'origine, réussissent inégalement à l'école. Cela contribue, par là même, à reproduire la hiérarchie des positions sociales et, plus encore, à légitimer la hiérarchie sociale.

Dans la suite des travaux de Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet montrent que cette reproduction ne se fonde pas sur la transmission d'un capital culturel familial mais sur les besoins de la division capitaliste du travail. Ainsi, « l'école se décompose en deux réseaux opposés et étanches : le réseau secondaire supérieur et le réseau primaire professionnel, qui répartissent les individus entre travail intellectuel et travail manuel » (Charlot, Bautier et Rochex, 2000, p. 14).

Selon la théorie de la « correspondance », il existe une correspondance entre les échelons de la division du travail, les différents niveaux d'éducation et « les formes de conscience » de conduite interpersonnelle et de personnalité que requière chacun de ces échelons et que développent les filières scolaires. Ainsi, pour les niveaux inférieurs, il s'agit d'inculquer le respect des règles en « limitant sévèrement les activités des élèves » (Bowles et Gintis, 1976 *in* Charlot, Bautier et Rochex, 2000, p. 14).

La théorie de l'habitus peut alors être mobilisée afin de résoudre les limites posées par les deux théories précédentes. Toutefois, cette théorie est « expliquante mais non expliquée » (Charlot, 1996, 1999 ; Charlot, Bautier et Rochex, 2000, p. 17-18).

Aussi, pour bien comprendre les relations qui se nouent entre les élèves de LP de milieu populaire et leur expérience scolaire, il convient de se tourner vers une approche ethnographique d'inspiration interactionniste qui refusera de considérer un individu comme étant uniquement le produit des caractéristiques préétablies « par une analyse des catégories socio-professionnelles, d'une classe sociale, d'un groupe ou par référence au milieu ou à l'environnement » (Charlot, Bautier et Rochex, 2000, p. 19). Il s'agit alors d' « accorder la première importance au processus d'assignation de sens et de dé-

finition de la situation aux constructions personnelles, subjectives des évènements par les maîtres et les élèves » (Woods, 1979 *in* Charlot, Bautier et Rochex, 2000, p. 22).

Comment penser alors la construction de l'expérience scolaire des élèves, et plus particulièrement des élèves de LP au travers des rapports qu'ils entretiennent avec l'École, le savoir et l'apprendre ?

B- L'expérience scolaire : entre rapport à l'école, rapport aux savoirs et rapport à l'apprendre

Nous l'avons vu précédemment, la lecture de l'expérience scolaire doit nécessairement faire l'objet d'une analyse centrée sur l'élève en tant qu'individu afin d'envisager les interactions qui se nouent entre ce dernier, l'École, les savoirs et l'apprendre. Il s'agit également, pour le LP, d'envisager ces relations dans le cadre « d'apprentissages sur fond d'alternance » entre des enseignements « généraux » et des savoirs professionnels (Jellab, 2009).

Toutefois, comprendre l'expérience scolaire et les rapports qui se nouent entre l'individu, l'École, les savoirs et l'apprendre, ne peut pas avoir comme effet de s'exonérer totalement de la prise en considération de l'impact qu'ont les structures sociales sur l'individu. En effet, comme le souligne Durkheim (1922), l'homme « n'a connu la soif du savoir que quand la société l'a éveillée en lui, et la société ne l'a éveillée que quand elle-même en a senti le besoin [...] » (*Id.*, p. 54). L'analyse du social nécessite donc d'appréhender « les manières d'agir, de penser de sentir » en tant que « faits sociaux » extérieurs à l'individu : les « représentations collectives ». En effet, Bourdieu, au travers de son œuvre, souligne le fait que « l'agent social n'est pas uniquement une émanation de la structure sociale mais que ce dernier est guidé par un sens pratique dans l'ensemble de ses actions en fonction de dispositions psychiques qui ont été structurées socialement (leur habitus) par intériorisation et incorporation des normes sociales » (Charlot, 1996, p. 37).

L'expérience scolaire s'attache donc à l'histoire singulière d'un individu au travers de la construction sociale collective qui s'impose à lui. Cependant, le jeu des classes et des groupes sociaux « ne [relève] pas de la seule logique de distinction ou de l'affrontement [...] de ce qui divise et particularise ; il est aussi cette dimension d'espèce qui unifie, au moins partiellement » (Rochex, 1995, p. 30). « L'enfant doit alors développer des activités pratiques ou cognitives qui répondront de manière adéquate à l'activité humaine qu'il incarne. Ces activités doivent être construites activement par son entourage, lui-même étant incapable de l'élaborer seul » (Rochex, 1995).

Dans ce cadre, les activités pratiques des élèves mises en œuvre au travers de l'intériorisation et de l'incorporation des normes sociales ne peuvent être comprises « que par la prise en compte du psychique du fait que le sujet n'intériorise pas le monde [qui l'entoure], il se l'approprie dans sa logique de sujet » (Charlot, 1996, p. 38) avec toute la subjectivité que cela présente.

Ainsi, une centration sur l'élève ne doit pas enfermer l'analyse dans « le champ de la classe et des interactions vues comme un espace clos où les acteurs (maîtres et élèves) mettent en œuvre des stratégies dans le cadre d'une relation conflictuelle par nature » (Charlot, Bautier et Rochex, 2000, p. 23). Il est nécessaire alors « d'identifier les processus qui structurent les histoires singulières, qui donnent sens aux événements, qui contribuent à définir les situations » (*Id.*, p. 25) et qui forgent l'expérience scolaire singulière des élèves. Ainsi, un élève peut être « très mobilisé sur la réussite scolaire [...] sans pour autant acquérir effectivement des compétences cognitives, ni même conférer du sens au fait d'apprendre et de savoir » (*Id.*, p.26).

Le rapport à l'École est donc un élément essentiel de l'expérience scolaire des élèves et notamment des élèves de LP, dont les interactions se forment « comme si l'origine sociale plus populaire, une scolarité marquée par des difficultés, un choix contraint [...] et l'exercice au sein d'un contexte dévalorisé par le système scolaire courraient à [les] rapprocher [...] dans une proximité de condition » (Jellab, 2009, p. 144). Dans ce cadre, le rapport à l'École peut donc se définir « comme une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes » (Charlot, Bautier et Rochex, 2000, p. 29).

Aussi, l'entrée en LP peut être parfois considérée comme « un nouveau départ » qui sera soit vécu sur le mode de la rupture, soit sur celui de la continuité plus ou moins maîtrisée de la forme scolaire. Il est alors possible de distinguer deux types de rapports plus ou moins explicites entre les élèves et l'École : un rapport de déclassement dans lequel l'élève rejette les enseignements généraux qui lui rappellent la forme scolaire et le renvoient à ses échecs ultérieurs ; un rapport salutaire à l'École dans lequel l'élève reprend progressivement goût aux cours généraux et se reconstruit un avenir en tant que citoyen au travers de sa compréhension de l'École comme outil visant à faciliter son insertion professionnelle future (Dubet, 1993 ; Jellab, 2009).

Il est alors possible de comprendre que la réussite scolaire des élèves de LP est étroitement corrélée à leur capacité à donner du sens¹⁰ aux savoirs¹¹.

Jellab (2009) distingue quatre formes de rapport aux savoirs : un rapport pratique qui spécifie l'expérience des élèves qui sont souvent critiques à l'égard des savoirs généraux (*Id.*, p. 166) ; un rapport réflexif qui spécifie une logique prédominante visant à réussir là où l'élève a échoué au collège (*Id.*, p. 168) ; un rapport désimpliqué qui exprime la difficulté de l'élève à se poser comme sujet de savoir et comme un acteur influant sur sa scolarité (*Id.*, p. 169) ; un rapport intégratif-évolutif qui traduit une cohérence dans le sens donné aux savoirs et qui s'élabore au travers d'un équilibre entre les différents apprentissages scolaires et professionnels (*Id.*, p. 170).

C'est ainsi que les études portant sur les « nouveaux lycéens » laissent apparaître une forte hétérogénéité entre ces derniers. Si une minorité d'entre eux définit la transition entre le collège et le lycée en termes cognitifs et intellectuels, les autres envisagent cette transition en termes de « pur métier d'élève » ou d'un rapport instrumental et utilitariste aux études (Barrère et Barth, 1999, p. 144 ; Bautier et Rochex, 1998 ; Charlot, Bautier et Rochex, 2000, p. 78 ; Jellab, 2009, p. 164).

Ainsi, « il n'y a de rapport au savoir que d'un sujet » (Charlot, 1996, p. 53) et ce rapport au savoir est une forme spécifique de rapport au monde (*Id.*, p. 68). La question du rapport au savoir est donc aussi une question identitaire en tant qu'il est dépendant de l'individualité, de l'identité qui définit la personne comme présentant une forme de permanence et de cohérence au travers : d'un ensemble de repères, de représentations et de valeurs ; d'un ensemble de pratiques ; d'un ensemble de mobiles¹² et d'objectifs ; d'une histoire ; d'une image de soi.

Le rapport au savoir devient alors le rapport au monde, à l'autre et à soi-même, d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre (Charlot, 1996, p. 93). D'après une enquête menée par Charlot (1999), l'univers de l'apprendre chez les lycéens de LP est centré sur les apprentissages relationnels et affectifs (38%) ou liés au développement personnel (10%). Les apprentissages intellectuels et scolaires sont cités mais ne donnent pas lieux à réflexion de la part des élèves, les apprentissages de type professionnels ne

¹⁰ « A du sens un mot, un énoncé ou un événement qui peut être mis en relation avec d'autres dans un système ou dans un ensemble qui produit de l'intelligibilité sur quelque chose d'autre, qui est communicable et compréhensible dans un échange avec d'autres » (Charlot, 1996, p. 63).

¹¹ « Le savoir est une relation, un produit et un résultat : relation du sujet connaissant à son monde, produit par l'interaction entre le sujet et son monde, résultat de cette interaction » (Charlot, 1996, p. 70)

¹² Entendu comme l'ensemble des raisons qui poussent un individu à agir.

sont que très peu cités (seuls 4% des élèves interrogés citent ces derniers) (*Id.*, p. 16). Charlot en conclura que « le rapport au savoir des élèves de LP est plus flou que celui des autres élèves¹³ : ils ne valorisent que très peu les savoirs scolaires et ne se mobilisent pas davantage sur les savoirs professionnels (*Id.*, p. 330).

Ainsi, pour les élèves issus de milieu populaire, il ne s'agit pas d'apprendre pour « savoir beaucoup de choses ni même de réussir ses études ou encore d'avoir un bon diplôme, mais de terminer l'école pour pouvoir faire un bon métier » (Charlot, Bautier et Rochex, 2000, p. 89). Pour la majorité des élèves peu mobilisés sur le savoir en lui-même, « apprendre c'est satisfaire aux exigences de l'école [...]. Les disciplines scolaires ne sont pas perçues comme des ensembles cohérents de savoirs mais comme des formes institutionnelles de découpage du temps scolaire » (*Id.*, p. 100).

Les apprentissages scolaires sont donc le produit de différents processus mettant en jeu les « rapports à », les valeurs, les habitudes cognitives, les interprétations de la situation de classe, les discours enseignants et familiaux... ; ces processus étant eux-mêmes en interaction (Charlot, Bautier et Rochex, 2000, p. 100).

Aussi, le rapport à l'apprendre est fonction de l'espace-temps dans lequel se situe l'élève : « du statut du lieu dans lequel il apprend, du moment où il apprend non seulement par rapport à son histoire mais également par rapport à l'histoire de l'humanité » (Charlot, 1996, p. 78). Cet univers de l'apprendre semble donc largement dominé par la question de la relation aux autres : « développer des relations avec les autres, être capable de se débrouiller dans le monde, comprendre la vie et les gens et, si il le faut, savoir se défendre » (Charlot, 1999, p. 27).

Pour comprendre les liens étroits entre le rapport des élèves de LP avec l'École, les savoirs et l'apprendre, une attention particulière doit être portée « à la fois à ce qui se joue au sein du LP, et à ce que le sujet vit dans ses milieux quotidiens » (Jellab, 2003, p. 59). « Chaque élève révèle, à sa manière, les enjeux d'une scolarité s'éprouvant devant des savoirs scolaires et professionnels et confrontée à des activités dont le sens procède en partie de sa propre histoire de sujet. La famille, les pairs et les enseignants occupent chacun un rôle spécifique dans ce qui mobilise ou, au contraire, inscrit dans une distance critique à l'égard des savoirs » (*Id.*, p. 60).

L'expérience scolaire peut alors prendre sens à la fois dans sa fonction sociale de transmission des savoirs et dans sa fonction symbolique d'émancipation des apparte-

¹³ Dans son étude, Charlot fait référence aux élèves de collège.

nances et d'identification au groupe familial (Charlot, Bautier et Rochex, 2000, p. 133) dans le cadre d'un « rapport à l'avenir » (*Id.*, p. 101).

Quelle est alors plus précisément la relation qui se joue entre le rapport aux savoirs et la socialisation familiale ?

C- La socialisation dans le cadre familial : d'un rapport aux savoirs à un rapport social au savoir

Si les théories avancées par Bourdieu et Passeron, Beaudelot et Establet, Bowles et Gintis visaient à démontrer que la réussite ou l'échec scolaire sont étroitement liés aux ressources culturelles transmises à l'enfant par sa famille, la théorie du « handicap socio-culturel » met davantage l'accent sur une socialisation familiale dans les milieux populaires qui serait « différente de la culture dominante qui est aussi celle de l'école » (Charlot, Bautier et Rochex, 2000, p. 14). La réussite ou l'échec scolaire tient alors soit à un manque dans la transmission des valeurs au niveau familial soit à un manque de l'école dans la prise en compte des « valeurs populaires » (*Ibid.*). À partir de cette théorie, nous considérons donc que l'élève est un être humain avec des représentations propres du monde qui l'entoure, des aspirations et des relations interpersonnelles. Il est un être social qui évolue au travers de la cellule familiale, qui occupe une position sociale et qui « s'inscrit dans des rapports sociaux » (Charlot, 1996). Cependant, cette théorie raisonne en termes de manques, de déficit, de déficience.

En mobilisant la perspective « constructiviste » en sociologie, il est possible de penser le sens de l'expérience scolaire en associant les individualités dans le contexte scolaire qu'est le LP et en interrogeant la relation dialectique entre socialisation (antérieure et actuelle) et apprentissage. Les univers scolaire, familial et relationnel, contribuent alors ensemble à la mobilisation scolaire de l'élève en lui créant un cadre d'existence propre et d'expression de son individualité qui produit un rapport significatif aux savoirs. « Ainsi, au travers des registres subjectifs, il est possible de comprendre la mobilisation des élèves sur les (certains) savoirs (scolaires et/ou professionnels) [et] on perçoit aisément que les mobiles et les raisons sous-jacents à la mobilisation sur des savoirs sont étroitement imbriqués dans les échanges avec autrui (enseignants, parents, copains d'une association...) » (Jellab, 2000, p. 252).

Aussi, le sens de l'expérience scolaire se réfère constamment aux histoires de vie individuelle « qui sont porteuses d'une histoire familiale avec laquelle l'apprenant tente de « composer » et dont les incidences symboliques peuvent être tangibles, jusque dans la manière dont le sujet valorise certains savoirs » (Jellab, 2003, p. 60).

La socialisation familiale est donc fortement corrélée à l'expérience scolaire des élèves et donc aux rapports que ces derniers entretiennent avec l'École, les savoirs et l'apprendre. Les rapports familiaux vont impliquer deux types d'expérience scolaire : l'une mobilisant le sujet, l'autre l'empêchant d'investir les savoirs et de s'en imprégner (Rochex, 1995). La transition collège-lycée professionnel va naturellement redéfinir le « mode de rapport au milieu familial » (Jellab, 2003, p. 59). Par ailleurs, « c'est également l'inscription subjective dans une temporalité qui permet de différencier ces rapports à la famille : [...] les élèves de [LP] définissent leur avenir en termes de poursuite des études et sont ainsi plus prompts à s'émanciper de leur milieu socio-familial » (*Id.*, p. 60).

Pour Rochex (1995), les processus de scolarisation et leurs enjeux sont indissociables de la symbolique familiale dans laquelle l'enfant évolue. Il postule que les enjeux de la scolarité pour chaque adolescent, ses désillusions, ses joies, ses déceptions et ses réussites ne peuvent être compris en omettant l'histoire familiale, avec ses conflits, ses continuités et qui sont au cœur de la construction de la pensée de l'adolescent. Tout serait lié.

L'espace scolaire et ses activités ne seraient donc pas seulement le lieu où s'exprimeraient seulement les processus subjectifs extérieurs. Le sens de l'expérience scolaire d'adolescent se décrypterait en lien avec les rapports entre histoire scolaire et histoire familiale. Ainsi, et pour mieux saisir la relation qui se joue entre le rapport aux savoirs et la socialisation familiale, nous retiendrons deux bilans de savoir réalisés par Rochex (1995) dans le cadre de son travail de recherche.

Tout d'abord, l'expérience scolaire de Hannah et Shoshana. Ce sont deux sœurs d'origine juive et de confession israélite âgées respectivement de 15 ans et 14 ans au moment de l'entretien. Leur père est décédé. Brillantes élèves de la même classe de troisième, elles viennent d'être admises en classe de seconde. Leurs bilans de savoir sont une « véritable célébration de l'école et de l'envie d'apprendre » (*Id.*, p. 168). Des bilans de savoir, il est noté l'importance de la religion, la profonde douleur ressentie à la mort du père, le rôle irremplaçable de l'école et la soif d'apprendre.

Pour Rochex, l'histoire scolaire de ces deux jeunes filles apparaît d'autant plus ouverte et prometteuse que, « nonobstant leurs acquisitions cognitives et intellectuelles impressionnantes », elle peut prendre appui « sur l'histoire, la culture et la tradition de leur famille et du peuple juif ». Elles peuvent ainsi poursuivre l'histoire de cette famille sans pour autant la reproduire à l'identique parce que jamais « sa légitimité n'est remise en doute ». Il nous montre que la culture et les valeurs scolaires peuvent se nourrir et

prolonger la culture et les valeurs acquises dans une famille et dans une tradition culturelle et religieuse « ouverte » (*Id.*, p. 181).

Cette situation peut permettre aux enfants concernés de mettre en œuvre à l'école cette « soif d'apprendre » et cette « soif de connaître » constituées dans l'univers familial, sans avoir à renier ou à reconsidérer la valeur des habitudes et connaissances acquises dans cet univers. Cela permet à ces valeurs et à ces acquis de s'exercer sur des contenus nouveaux qui l'ouvrent et la prolongent. Cela crée une intense mobilisation scolaire afin que les parents puissent être fiers sur les deux versants : la scolarité et la continuité de la tradition. « Cette dialectique constitue une des composantes subjectives majeures de la mobilisation personnelle et de la réussite scolaire extrêmement brillante de ces deux jeunes filles » (*Ibid.*).

Le deuxième bilan de savoir fait référence à Karim, un élève de 3^{ème}, issu de l'immigration algérienne. Il est le 7^{ème} d'une fratrie de neuf enfants. Son père est éboueur ; sa mère est sans activité professionnelle. Élève intelligent, il pose de très gros problèmes de comportement. Il a été admis en 2^{nde} de justesse après un redoublement de 3^{ème}. Ce qui est le plus surprenant dans son bilan est la sorte de familiarisation de l'école (« j'avais deux familles ») (*Id.*, p. 230).

Ce changement radical qu'il décrit comme une « possession » pouvait, ses deux familles devenant concurrentes, être le symptôme d'un choix impossible entre l'une et l'autre, le choix de l'école ne pouvant se faire qu'au travers de l'opposition entre renier sa famille d'une part et, d'autre part, d'être renié par sa famille. Ainsi, la scolarité ne peut être envisagée pour elle-même, du point de vue de ce qu'elle apprend ou de ce qu'elle permet ou promet de devenir. Elle est entièrement « captée par les conflits identificatoires exacerbés dans lesquels il se débat » (*Id.*, p. 233).

Au travers de ces bilans de savoir, on peut considérer que le rapport à l'institution scolaire et aux savoirs n'est pas étranger à la socialisation familiale. Les élèves ont donc un rapport social au savoir en tant qu'il exprime leurs conditions sociales d'existence (le rapport aux savoirs est approché en terme d'utilité dans les situations de la vie quotidienne : un bon métier pour une belle vie) et leurs attentes face à l'avenir et à l'école pour comprendre et intégrer les rapports sociaux qui structurent notre société (rapport aux savoirs comme capacité d'agir sur une situation vécue ; rapport aux savoirs en tant « qu'objets « corps de savoirs » intellectuels » (Charlot, Bautier et Rochex, 2000, p. 102).

Au travers de cette deuxième partie, nous voyons apparaître deux conceptions de l'école pour les élèves de LP en fonction de leurs expériences de vie : l'une mobilisa-

trice où la conception du travail scolaire et de l'apprendre est très étroite et réversible (travailler c'est apprendre, apprendre c'est travailler) ; l'autre attentiste ou les élèves dissocient travail et acquisition : l'école désigne alors des activités très générales voire ponctuelles « sans renvoyer à une compréhension effective du sens du travail dans le domaine des apprentissages » (*Id.*, p. 191). Les oppositions entre les types de rapport à l'école et à l'apprentissage étant liées, notamment, à la place de la famille « dans l'école » (*Id.*, p194).

En conclusion de ces développements, nous soulignerons que le rapport au savoir des élèves de LP revêt une triple dimension : identitaire dans la mesure où « apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à ses conceptions de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres » (Charlot, 1996, p. 84-85). Si le rapport identitaire au savoir correspond à la question « pourquoi apprendre ? », au rapport épistémique au savoir correspond la question « apprendre, c'est avoir quel type d'activité ? ». Le rapport épistémique renvoie à la nature même de l'acte d'apprendre et au fait de savoir. Enfin, la dimension sociale ne s'ajoute pas aux dimensions épistémique et identitaire mais « contribue à leur donner forme particulière » (*Id.*, p. 87) dans la mesure où il n'y a pas d'un côté l'identité d'un sujet et de l'autre son être social.

Dans ce cadre, « un enseignement pédagogique doit [...] se proposer [...] de donner [au futur professionnel] une pleine conscience de sa fonction. Mais précisément parce que cet enseignement a nécessairement un caractère théorique, certains doutent qu'il puisse être utile [...] » (Durkheim, 1922, p. 113). Toutefois, comme nous l'affirme Jellab (2009, p. 290), « la sociologie [gagnerait [...]] à interroger un peu plus les pratiques pédagogiques dans leur lien avec le rapport aux savoirs chez les élèves ». Ainsi, si les élèves de LP effectuent une nette distinction entre les enseignants du collège et ceux du LP, c'est en partie pour cette raison que ceux-ci peuvent réussir. Par ailleurs, la métamorphose de ces élèves « ne peut être saisie en dehors des pratiques pédagogiques [...] [les] amenant à une conversion intellectuelle autour de leur capacité où des objets de savoir leur semblent soudain plus accessibles [...] » (*Id.*, p. 294).

Comment alors penser les pratiques enseignantes dans le cadre de la socialisation scolaire des élèves de LP ?

III. Lycée professionnel et pratiques enseignantes : les hypothèses

Le rapport au savoir se construit, nous l'avons vu, au travers des relations que l'élève entretient avec les apprentissages et les savoirs mais également au travers de son projet d'avenir, de ses aspirations professionnelles et sociales ainsi qu'aux réponses qu'il apporte aux sollicitations de son entourage (Charlot, Bautier et Rochex, 2000, p. 31).

Si plusieurs types de rapport au savoir sont perceptibles dans les recherches, il n'en reste pas moins que « les univers [dans lesquels évoluent les nouveaux lycéens] sont morcelés et [que] l'exécution des tâches scolaires ne débouche pas sur un travail d'élaboration de soi, se traduisant par l'engagement dans un rapport symbolique au monde » (Barrère et Barth, 1999, p. 145).

Trois axes intersubjectifs contribuent à façonner et à soutenir les apprentissages scolaires et les contenus des savoirs enseignés selon Jellab (2009, p. 174 - 182) :

- L'expérience socio-familiale / l'expérience scolaire : les élèves tentent de donner du sens à leur scolarité en prenant partiellement appui sur le contexte familial, ce qui leur permet la recherche d'une reconnaissance et d'une (re)construction de soi en devenant « quelqu'un » pour soi, pour autrui et pour sa famille ;
- L'axe élève / camarade : l'élève développe de manière corolaire une sociabilité intra-scolaire (en classe mais également au sein de l'établissement scolaire) qui participe à la perception qu'il se construit des savoirs et de lui-même et une sociabilité extra-scolaire au travers des rapports socio-subjectifs qui définissent son univers relationnel en dehors du milieu familial ;
- Les interactions élève / enseignant et le sens des savoirs : la perception du rôle qu'a l'enseignant quant à la motivation et à la mobilisation de l'élève dans les apprentissages est déterminante dans la réussite en LP. « [...] l'affiliation des élèves au LP porte toujours la marque du type d'accueil, de valorisation et de suivi assurés par les PLP » (*Id.*, p. 182).

Ainsi, nous constatons une ambivalence du fait de l'importance d'un rapport « affectif » qui s'atténue au fur et à mesure du déroulement de la scolarité en LP : « [Les élèves] apprécient le professeur [...] qui évite une pédagogie académique et [les élèves voient] si [ils réussissent] en pratique » (*Id.*, p. 182). Par ailleurs, selon Charlot (2000,

p. 23) : « les enfants de classe populaire ont globalement un comportement de retrait, de repli, d'attente ». Ceux qui réussissent sont souvent valorisés et participent en classe.

Comment penser, alors, des pratiques enseignantes favorisant la motivation et la mobilisation des élèves dans le cadre du lycée professionnel (A), face aux difficultés liées à des orientations subies (B), et tout en tenant compte de la socialisation et du rapport au savoir propre aux PLP (C) ?

A- La nécessité d'une évolution des pratiques : entre activité et subjectivité

Considérant une autonomie individuelle de l'élève dans sa construction identitaire et sociale, il n'y a aucune fatalité de la réussite ou de l'échec scolaire, la scolarité de l'élève apparaissant alors comme attachée à une histoire singulière, marquée par des rencontres et une succession d'évènements heureux ou malheureux (Charlot, Bautier et Rochex, 2000).

Toutefois, il faut également considérer que le rapport à l'apprendre et au savoir n'a pas le même sens pour un élève dont « l'impératif premier est de surmonter les difficultés de l'existence, et lorsqu'il est de trouver sa place dans un monde pensé comme système (de savoir ou de vie) » (*Id.*, p.100).

Le développement du sujet humain, comme nous le rappelle Rochex (1995, p. 32), « est un processus d'appropriation, toujours partiel et partial, au travers d'activités normées et de rapports sociaux spécifiques, du capital d'outils (idées et matériels) et de significations sociales accumulés par l'espèce au cours de son [évolution] socio-historique, processus qui permet la mise à distance et la transformation du milieu ». Ainsi, l'éducation (naître et apprendre), « c'est entrer dans un processus et un ensemble de rapports qui constituent un système de sens [qui définit] qui nous sommes, qui est le monde, qui sont les autres [:] un processus par lequel l'enfant né inachevé se construit comme un Être humain, social, singulier » (Charlot, 1996, p. 60).

Ainsi, l'élève sera mobilisé dans des activités¹⁴ lorsqu'il se mettra en action¹⁵ et fera usage de soi comme une ressource pour atteindre le résultat visé. Il s'agira alors pour l'enseignant d'adopter une démarche s'appuyant sur un travail de démonstration et d'explicitation des raisons de réaliser telle ou telle activité, dans le but d'articuler l'expérience première (élève ressource) et l'expérience scolaire (appropriation des con-

¹⁴ Entendu comme un ensemble d'actions portées par un mobile et qui visent un but (Léontiev, 1976 ; Rochex, 1995).

¹⁵ Entendu comme l'ensemble des opérations mises en œuvre dans le cadre de la réalisation d'une activité.

tenus d'enseignement), dans un système cohérent « mis en mouvement par des mobiles qui renvoient à du désir, du sens, de la valeur » pour l'élève (Charlot, 1996, p. 62-63 ; Jellab, 2009, p. 263). De fait, une mauvaise définition des contenus d'enseignement et d'apprentissage, qui serait due à une fausse interprétation de la pédagogie active, engendrera nécessairement une centration sur des opérations partielles qui ne permettra pas à l'élève à donner du sens aux activités.

Par ailleurs, la mobilisation des élèves sur les activités est indissociable de la motivation en tant que c'est cette seule dernière, extérieure à l'individu lui-même, qui peut pousser à agir. Dans ce cadre, les actions de l'élève ou ses réalisations ne peuvent prendre une valeur significative et se transformer en geste d'incitation qu'au travers de l'interprétation et de la réaction de l'adulte (Rochex, 1995, p. 34). Ainsi, l'appropriation des compétences et des concepts devient effective lorsque le sujet est en capacité de les réinvestir en tant qu'outils et significations, de manière autonome, au travers de nouvelles activités « dialogiques asymétriques, relayées ultérieurement par un enseignement systématique » (Rochex, 1995, p. 34).

Cependant, comme nous avons pu le voir, il n'est pas possible pour l'enseignant de prendre appui sur la nature particulière de certains savoirs ou de certaines activités dites « professionnelles » du fait que, pour la plupart des élèves de LP, il ne s'agit pas d'apprendre des savoirs et des savoir-faire spécifiques permettant d'exercer une activité professionnelle en tant que tel, mais d'obtenir un diplôme qui donnera accès au marché du travail, de mener une existence normale où le bonheur familial occupe une place centrale.

L'élève est donc pris dans un rapport dual entre la lutte et l'abandon de la scolarité qui fait face à l'instabilité et aux ruptures avec son projet. *In fine*, c'est bien ce rapport antagoniste qui permet la cohérence de sa construction identitaire en tant que sujet singulier. Aussi, les interactions entre enseignants et élèves dans le contexte du LP, concourent à l'établissement d'une « proximité de condition » entre ces derniers. Mais cette proximité « ne détermine pas en elle-même [...] les pratiques pédagogiques et les interactions construites avec les élèves [...] : le choix ou non d'exercer en LP ne déterminant pas la réussite ou l'affiliation professionnelle » (Jellab, 2009, p. 144).

Ainsi, les pratiques pédagogiques sont-elles parfois en décalages avec les attentes des élèves. En effet, la représentation du processus d'apprentissage des élèves « dévalorisés » qui insiste sur la nécessité d'aller du plus simple au plus complexe, aboutit à l'impossibilité pour l'élève de donner du sens aux activités les plus simples en tant que celles-ci ne permettent plus d'appréhender le registre épistémique

d'identification ou d'interrogation de l'objet de la discipline et, par le fait, « enlève toute nécessité cognitive à morceler les opérations » et les privent de toute activité autonome de penser (Charlot, Bautier et Rochex, 2000).

C'est ainsi que de nombreux exercices proposés individuellement ou par le biais de « pochette-élève », supposés simples et pertinents, s'avèrent extrêmement difficiles du fait de l'absence totale d'exigence et d'activité de travail cognitif. Ce constat est d'ailleurs partagé dans un article de Bonnéry (2015) : « Les manuels laissent possible, voire encouragent tacitement le fait de solliciter des élèves « faibles », qui ne sont pas « connivents » avec les attentes scolaires, sur des questions simples, de constat factuel, alors que les élèves connivents seront interrogés sur des questions plus déductives et complexes. Mais les manuels n'invitent pas la classe à réfléchir sur les opérations qui permettent ces déductions. C'est laissé à la charge des enseignants. Ces derniers ne peuvent pas changer les choses tant qu'ils n'ont pas conscience de l'influence qu'exercent les manuels sur eux ».

Comment, alors, prendre en compte la diversité des élèves, leur individualité propre, leurs attentes, leurs rapports à l'École, à l'apprendre et au savoir pour les mobiliser dans leurs apprentissages en favorisant leur affiliation au LP et à son contexte ?

Cette question fait face aux problématiques soulevées par la différenciation et l'individualisation des enseignements dans le cadre d'un parcours de formation. Elles se retrouvent aussi bien dans le cadre de la formation initiale que dans le cadre de la formation continuée (*i.e.* sous forme d'alternance et/ou dans le cadre de l'activité professionnelle). Ainsi, comme nous l'avons souligné en préface de ce travail, « le langage de la formation [...] [s'] éloigne d'une centration prioritaire sur les programmes [...] pour mettre l'accent sur ce qui arrive à l'apprenant, son cheminement, son rapport au savoir, sa façon d'apprendre » (Perrenoud, 2010).

Ainsi, la différenciation pédagogique et l'individualisation des parcours nécessitent la mise en œuvre de dispositifs centrés sur la mise en activité des apprenants au travers d'une didactisation fondée sur des objectifs et des contenus spécifiques, favorisant l'adhésion et entretenant ainsi un rapport stimulant au savoir pour l'élève.

Pour ce faire, l'enseignant doit tenir compte de différents éléments :

- Le cursus de l'élève ou curriculum prescrit : défini par « un programme standard et un niveau d'exigence homogène » qui est la base de référence commune de l'école.
- Le curriculum réel de formation : défini comme une « suite de situations et d'expériences formatrices » vécues par l'apprenant tout au long de son cur-

sus, au travers des enseignements qui intègrent la personnalité et la part de subjectivité propre du professeur, liée notamment à son « interprétation des textes ».

- L'histoire individuelle de formation : définie comme la construction progressive des savoirs au travers de la socialisation de chaque individu tout au long de sa vie.

Par ailleurs, Perrenoud (2010) distingue plusieurs catégories d'individualisation :

- L'individualisation de fait : à structure identique ou classe identique, classe d'âge identique, programme identique, le cursus des apprenants sera différent ; l'histoire de formation et les acquis dépendants en partie de « la construction subjective de la réalité et de l'expérience ».
- L'individualisation impensée : malgré le fait de la volonté d'une institutionnalisation et d'une centralisation de la conception des programmes d'enseignement, la différenciation apparaît non pensée comme telle : « une réalité que l'institution dénie ».

L'individualisation des parcours de formation se joue au travers de trois niveaux systémiques :

- le plan de formation sur lequel se base un projet de formation personnalisé constitué d'unités « à la carte » ou des dispositifs de suivi personnalisé,
- l'unité de formation : structure par objectif(s) plus ou moins formalisée dans ses contenus et ses méthodes pédagogiques. La gestion de l'hétérogénéité dans ce cadre nécessite, pour l'enseignant, de disposer d'une palette d'outils pédagogiques et didactiques (autoformation / travail autonome, formation mutuelle, groupes de besoins / de projets / de niveaux, aide méthodologique et d'analyse des pratiques, orientation et suivi des personnes, mobilisation de ressources externes, régulation et évaluation des progressions), de savoir les mettre en œuvre à bon escient ainsi que de savoir les faire évoluer, en fonction des situations repérées, dans le cadre d'une « autoévaluation réaliste et d'une stratégie cohérente de formation ».
- Le souci de gestion de l'hétérogénéité et de l'individualisation des parcours doit rester constant même dans le cadre d'un enseignement en groupe de formation où l'enseignant prendra soin de proposer des situations didactiques en cohérence avec l'individualité de chaque apprenant et l'organisation et la culture de l'établissement. Par ailleurs, il semble nécessaire de se centrer sur les besoins individuels de formation (*i.e.* en tenant compte des représenta-

tions et des attentes des élèves) et de favoriser les interactions : le groupe est alors perçu comme une ressource de formation mutuelle. Les problématiques collectives peuvent, quant à elles, se résoudre dans le cadre d'institutions internes.

La différenciation et l'individualisation des parcours de formation nécessitent, pour l'enseignant, de faire le deuil d'une position centrale qu'il occuperait face aux apprenants et d'ajuster le fragile équilibre entre prise en charge individuelle et prise en charge collective. Il s'agit alors de concevoir le groupe tantôt comme « un cadre d'interactions duales », tantôt comme un « marché [...] d'offres et de demandes de formation mutuelle », tantôt comme un « espace de parole et de travail collectif » permettant à chacun de suivre son parcours individualisé de formation tout en tenant compte de « la face subjective de l'individualisation ».

Les enseignements proposés au travers de la formation Gestion Administration se focalisent sur une approche par les activités professionnelles, au travers d'une entrée par les situations de travail, mêlant des compétences de gestion et d'administration et la réalisation de périodes de stage en milieu professionnel qui permettent aux apprenants de réinvestir les connaissances et les compétences acquises.

Comment mon ¹⁶ enseignement articule-t-il la différenciation et l'individualisation des enseignements dans le cadre du parcours de formation « Gestion Administration » en vue de favoriser les apprentissages, l'autonomie et l'épanouissement de chacun ?

Nous nous attacherons, dans un premier temps, à l'analyse de la pratique sur la première partie de l'année scolaire 2016-2017 (a) puis nous envisagerons les pistes de travail pouvant-être mises en œuvre dans ma pratique future (b).

a. Ma pratique actuelle : une individualisation de fait voire impensée

La classe de 2GA m'a été confiée à la rentrée scolaire 2016 au sein du Lycée Professionnel Tristan Bernard de Besançon. C'est une classe de 28 élèves qui provien-

¹⁶ Dans les développements qui vont suivre, il nous semble opportun de mobiliser la première personne du singulier qui nous permettra de mettre en évidence les liens établis entre les analyses menées dans les parties I et II et les pratiques pédagogiques enseignantes, au travers de ma propre pratique professionnelle, en qualité d'enseignant stagiaire. Cela nous permettra de faire émerger des hypothèses quant aux adaptations possibles des pratiques afin de favoriser la réussite scolaire.

ment pour 90% d'entre eux des collèges situés à proximité du lycée : beaucoup d'entre eux se connaissaient déjà.

Mon enseignement s'est attaché, dans un premier temps, à tenter de percevoir les éléments partagés par ces élèves pour fonder des activités en cohérence avec leur histoire de formation grâce à un « questionnaire » de rentrée qui m'a permis de mieux cerner les histoires de vie individuelles. Ce document devra certainement être mis à jour, à la lumière des apports théoriques, afin de mettre davantage en exergue le mode d'affiliation au LP, le rapport de chaque élève à l'école (mobilisateur ou attentiste) (Charlot, Bautier et Rochex, 2000, p. 191) et au savoir (pratique, réflexif, désimpliqué ou intégratif-évolutif) (Jellab, 2009, p. 166-171) pour mieux répondre à leur vision du monde.

La première partie de l'année de seconde est consacrée à la découverte de nouvelles disciplines d'enseignement (gestion, administration, économie, droit) dans lesquelles les apprenants n'ont, *à priori*, aucun prérequis. Dans ce cadre, la différenciation et l'individualisation des parcours de formation me restent difficiles. Je m'oriente alors sur une action pédagogique et didactique fondée sur le curriculum prescrit afin de favoriser l'appropriation d'un socle commun par tous.

Au fur et à mesure du déroulement de cette première période, j'essaie de favoriser les interactions individuelles en visant deux objectifs principaux : d'une part, je souhaite mieux connaître les élèves qui me sont confiés mais également qu'ils apprennent à mieux se connaître entre eux. Cela afin de cibler plus précisément leurs besoins individuels. D'autre part, il m'est important de fonder une dynamique de classe comme une ressource de formation mutuelle entre les élèves : peut-être est-il plus aisé de laisser les élèves d'une même génération confronter entre eux leurs représentations du monde et des relations aux autres ?

Pour cela, je mobilise des outils (autoformation, travail autonome, formation mutuelle, aide méthodologique) et je tente de me positionner le plus possible en « observateur accompagnant » face à eux. De cette façon, je me m'éloigne de la vision centrale du rôle de l'enseignant et cela me permet d'envisager le groupe dans les diverses visions décrites par Perrenoud (2010) (interactions duales, marché, espace de travail et de parole), en fonction des situations rencontrées dans la classe.

Ce travail d'observation et de mise en synergie des coopérations individuelles se révèle une démarche très délicate pour moi. En effet, je me trouve confronté à la difficulté de « rester sur la ligne de crête », entre ma volonté d'individualisation et celle de favoriser une synergie de groupe cohérente entre tous. Une autre difficulté apparaît

quant à la mobilisation de l'histoire de formation de chacun. En effet, une ambivalence apparaît entre, d'une part, ma volonté d'instaurer un socle commun, en amont d'une démarche plus concrète d'individualisation et de différenciation des parcours, en fonction des aspirations et des représentations propres aux élèves et, d'autre part, la prise en considération des points faibles et des points forts de chacun des élèves.

L'individualisation dans la première période de formation m'apparaît plutôt relever, d'une individualisation « de fait » voire « impensée ».

b. Ma pratique future : pistes de travail

La différenciation pédagogique et l'individualisation des parcours nécessitent la mise en œuvre de dispositifs centrés sur la mise en activité des apprenants, au travers une didactisation adaptée et fondée sur des objectifs et des contenus spécifiques, favorisant l'adhésion et entretenant ainsi un rapport stimulant au savoir pour l'élève.

La réforme de la filière professionnelle GA¹⁷ a instauré une approche concrète par les activités professionnelles. Si l'ensemble des enseignants respecte cette entrée par des situations de travail similaires à celles rencontrées en entreprise, moins nombreux sont ceux qui mettent en œuvre des scénarii pédagogiques transversaux qui permettraient aux apprenants d'intégrer une vision globale de leur cursus et donneraient du sens à leurs apprentissages. Confronté aux apports des deux précédentes parties de ce travail, je prends conscience de la nécessité de favoriser cette vision globale pour permettre aux élèves de construire leur curriculum réel de formation tout en ayant un recul sur leur histoire de formation. En d'autres termes, il s'agira pour moi de donner la possibilité aux élèves de construire leur propre projet de vie en facilitant la mise en perspective de ce projet avec leur curriculum réel de formation ainsi que leur histoire individuelle de formation.

L'idée est donc de réinvestir le vécu personnel et scolaire des apprenants au travers de scénarii pédagogiques individualisés et différenciés en fonction des intérêts repérés (utilisation d'entreprises et d'activités en lien avec les intérêts propres de l'élève) et du vécu de chacun dans le cadre des PFMP¹⁸. Ces scénarii pourront être réalisés de manière transversale avec l'ensemble de l'équipe pédagogique. Les missions confiées à l'élève seront empreintes de la subjectivité liée à l'enseignant qui réalise ces dernières dans le cadre de sa propre approche disciplinaire, ce qui devrait favoriser la relation

¹⁷ Gestion Administration

¹⁸ Période de Formation en Milieu Professionnel

entre le professeur et ses élèves en répondant à une logique d'implication personnelle et de proximité relationnelle organisée autour de « pôles de sens » : moi, ma famille, mes copains, ma vie, tout en donnant du sens à l'expérience scolaire des élèves en véhiculant une vision du monde centrée sur leur propre « point de référence » (Charlot, 1999, p. 333).

À partir de ces scénarii, il me sera possible de réaliser des feed-back sur la construction du curriculum réel de formation de l'élève par le biais d'entretiens individuels. Ces entretiens me permettront d'élaborer un plan personnel de formation et de mobiliser, avec l'ensemble de l'équipe pédagogique, les outils qui permettront une individualisation du parcours de l'élève : aide personnalisée, ateliers rédactionnels...

Par ailleurs, il me semble intéressant de proposer des projets réalisables et concrets concertés avec les élèves (mini-entreprises, participation à des actions internes ou externes à l'établissement) dans le cadre de la constitution d'unités de formation dotées d'objectifs modulables et transversaux (PEAC¹⁹, parcours avenir, parcours citoyen, aide personnalisée et méthodologique...) en fonction des intérêts individuels et de l'organisation et de la culture de l'établissement. De tels projets peuvent faciliter un suivi et une évaluation de la progression individuelle et participer activement à l'orientation des élèves en cohérence avec l'individualité de chaque apprenant.

Ainsi, ma position pourra être comparée à celle d'un manager de proximité dont le rôle sera de fédérer les ressources internes et externes mobilisables dans le cadre des projets, et de mettre en perspective le curriculum prescrit et le curriculum réel de formation des élèves en cohérence avec la politique institutionnelle (la politique nationale mais également la politique de l'établissement formalisée dans le projet d'établissement). Je pourrai ainsi me centrer sur les besoins individuels de formation et favoriser les interactions dans le cadre d'un groupe ressource de formation mutuelle et ainsi, amener l'élève lui-même à construire son propre projet d'orientation professionnelle.

Cependant, la pratique pédagogique enseignante est-elle suffisante face aux difficultés liées à l'orientation majoritairement subie des élèves de LP ?

¹⁹ Parcours d'Éducation Artistique et Culturel

B- L'orientation, une problématique systémique

La démocratisation du système scolaire amorcée dans les années 80 a eu comme corollaire une internalisation du processus de hiérarchisation des voies de scolarisation et de redistribution des jeunes selon leurs résultats scolaires. L'approche macrosociologique et fonctionnaliste a permis de mettre en évidence les processus de reproduction discriminatoires produits par l'institution. Plus récemment, l'approche interactionniste ou constructiviste a permis l'identification du rôle et du jeu des acteurs dans ces processus complexes. Parallèlement, l'approche psychologique s'attachait à montrer comment se tissent les liens entre les jeunes et l'institution scolaire tout en construisant les outils d'aide à l'orientation.

L'orientation des élèves est donc au cœur du fonctionnement du système éducatif. C'est un processus, comme nous l'avons mentionné en introduction de ce travail, qui apparaît comme segmenté. Il mobilise l'ensemble des acteurs institutionnels et participe à la construction d'un système de hiérarchie des filières établie en lien avec la construction de l'offre de formation, elle-même fonction des évolutions économiques et des modalités de reproduction de la structure sociale. Par ailleurs, il mobilise le corps enseignant qui statue sur l'orientation à chaque palier de l'orientation (Agulhon, 2000). Ainsi, ce processus devient « un outil pédagogique et un outil de régulation des relations dans la classe et il participe encore à la construction des trajectoires scolaires des jeunes dont les enjeux sont multiples et cruciaux pour leur avenir » (*Id.*, p. 25).

La loi d'Orientation de 1989 réaffirme la place centrale de l'élève en tant qu'acteur de son orientation scolaire : « Le jeune construit son orientation au lieu de la subir. Nul ne peut, en effet, décider à sa place. Pour effectuer son choix, il reçoit information, aide et conseil. Sa famille et l'école (enseignants, chef d'établissement, personnels d'éducation et d'orientation) y participent » (*Id.*, p.26). Selon Agulhon, ce processus de délégation de responsabilité à l'élève lui-même quant à ses choix d'orientation pose deux limites : l'élève doit posséder, d'une part, l'ensemble des prérequis pour profiter pleinement de sa poursuite d'études et, d'autre part, l'offre de formation, fonction des nécessités économiques et politiques, doit être en adéquation avec le projet de l'élève.

Ainsi, s'il est institué un réel droit et une autonomie à l'élève dans l'élaboration de son projet d'avenir, c'est *in fine* l'institution qui détermine l'orientation au vu des résultats de ce jeune et de l'offre de formations disponibles. Aussi, « l'orientation des élèves moyens ou mauvais s'organise comme une série de négociations complexes entre les élèves et les enseignants, les parents et l'institution. Les régulations s'opèrent en dé-

finitive autant par les formes d'auto-sélection que les jeunes des milieux populaires opèrent d'eux-mêmes que par les injonctions de l'institution » (*Id.*, p.31). Par ailleurs, toujours selon l'auteure, les critères de l'orientation sont définis au cas par cas par chaque établissement. Ce constat d'un traitement hétérogène participe très certainement à un accroissement des inégalités, « d'autant que la notation est sujette à variations, [et] que les offres de formation ne sont pas elles-mêmes homogènes sur l'ensemble du territoire » (*Id.*, p.32).

Par ailleurs, dans le cadre de l'orientation en LP, la crise du marché du travail qui se traduit par une montée forte du chômage chez les jeunes générations occulte partiellement le fait que le choix d'un métier et d'une orientation est fortement lié à la construction identitaire. Il s'agit là d'un aspect essentiel pour tenter de comprendre les comportements d'auto-exclusion des adolescents pour qui « les dés sont jetés ». La quête identitaire permet alors d'expliquer pourquoi l'orientation en LP de certains élèves est si difficilement vécue alors même qu'elle relèverait d'une cohérence dans la trajectoire scolaire et dans l'histoire de vie de l'élève. Ainsi, derrière la décision d'orientation, se joue le risque d'une perte d'identité qui impacte non seulement l'élève lui-même mais également sa famille.

L'accès en LP se fait donc à différents niveaux et selon des procédures hétérogènes, notamment dans la manière dont se prépare la décision d'orientation qui revêt un caractère généraliste (a) et dont le cheminement se heurte à de nombreux aléas (b).

a. Une procédure d'orientation généraliste

Pour les élèves des classes de 3^{ème}, la procédure définie par les textes de 1973 pour les différents paliers d'orientation, instaure une véritable préparation qui, sans être alors assimilable à l'éducation à l'orientation, introduisait la notion « de choix en toute connaissance de cause », ce qui supposait une information d'abord générale puis de plus en plus adaptée (individualisée) à chacun en fonction de ses intérêts et de la connaissance qu'il a de lui-même.

Malgré quelques modifications, les étapes de la procédure sont restées, aujourd'hui, globalement identiques pour les paliers d'orientation : après une période d'information générale les élèves et leurs familles, sollicités par l'établissement, expriment des intentions provisoires d'orientation, point de départ du dialogue avec l'équipe éducative. Le conseil de classe du second trimestre examine ces intentions, formule un premier avis non définitif par définition, assorti de conseils. Au milieu du troisième trimestre après avoir ou non prolongé le dialogue, la famille et l'élève formulent des vœux

définitifs qui seront examinés par le conseil de classe pour aboutir à une proposition d'orientation. S'il y a accord entre les vœux et la proposition, celle-ci devient décision ; en cas de désaccord, une autre période de dialogue peut s'instaurer. Une possibilité d'appel existe en cas de désaccord persistant. Les chefs d'établissement usent rarement du pouvoir de décision que les textes leur confèrent pour aller contre la proposition d'orientation du conseil de classe.

b. Les aléas de l'affectation

De fait, la décision d'orientation apparaît comme un ajustement entre la demande et la proposition de l'institution représentée par l'équipe éducative. À cela, s'ajoutent les modalités d'affectation qui, à nouveau, pénalisent fortement les futurs élèves de l'enseignement professionnel. L'affectation relève, rappelons-le, de la pleine responsabilité de l'Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation.

Si, dans la quasi-totalité des cas, les élèves admis en seconde de détermination (générale et technologique) sont affectés dans l'établissement de leur premier vœu et obtiennent les options choisies, les futurs élèves de LP sont placés quant à eux dans de toutes autres conditions. En premier lieu, ils ont une méconnaissance des formations auxquelles ils se destinent ou sont induits en erreur dans leur choix par un biais d'information (les accompagnants de l'orientation méconnaissant eux-mêmes ces formations). Par ailleurs, les incertitudes quant à la décision d'orientation et à l'établissement d'affectation, placent ces élèves qui sont souvent parmi ceux qui rencontrent le plus de difficultés dans une situation plus anxiogène, favorisant les attitudes de rejet voire d'abandon.

Au sein de l'institution scolaire française, "l'éducation en orientation" est d'abord perçue comme un accompagnement au choix d'une filière de formation. Si l'on s'en rapporte au vécu des "orientés" en LP, il s'agit le plus souvent de les conduire à accepter les propositions (les prescriptions ?) d'orientation scolaire de leurs enseignants. C'est certainement pour cela que selon la formule de Dubet, « Pour les élèves, le mot orientation n'est pas ambigu, il est négatif ».²⁰

Nous noterons également que tous les diplômes aujourd'hui préparés par le LP ne sont pas des instruments d'insertion sur le marché de l'emploi. Certains l'ont été mais

²⁰ Dubet. F. (1997), *Ne pas être orienté*, Éducatives, 11.

ne le sont plus, du fait de l'évolution du niveau des qualifications dans le secteur concerné, et de la relation spécifique que la profession entretient avec l'apprentissage par exemple, ou encore du fait du déplacement des spécialités... Les motivations qui poussent à la préservation du diplôme et au maintien de certains dispositifs de formation sont multiples, souvent sensibles et relèvent de la politique institutionnelle (réformes coûteuses, réorientations professionnelles des enseignants...).

De manière plus récente, dans le cadre des enseignements, le « parcours avenir », institué par la Loi n°2013-595 pour la programmation et la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, s'adresse à tout élève de la classe de sixième à la classe de terminale. Il se fonde sur l'acquisition de compétences et de connaissances relatives au monde économique, social et professionnel, dans le cadre des enseignements disciplinaires et des formes spécifiques d'enseignements diversifiés. Il s'inscrit dans le cadre du socle commun, de connaissances, de compétences et de culture en lien avec les programmes du collège et du lycée. L'ancrage dans les enseignements doit permettre à l'élève d'acquérir les compétences et connaissances suffisantes pour se projeter dans l'avenir et faire des choix d'orientation éclairés.

Le parcours Avenir doit permettre de :

- Comprendre le monde économique et professionnel ainsi que la diversité des métiers et des formations ;
- Développer son sens de l'engagement et de l'initiative ;
- Élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle.

Il vise ainsi à :

- Rendre les élèves acteurs dans la construction de leur projet d'orientation afin qu'ils aient une meilleure visibilité des procédures, des filières de formation et des choix d'orientation possible ;
- Approfondir leur connaissance de l'ensemble des métiers (y compris les métiers émergents) ;
- Renforcer le dialogue au sein de la communauté éducative et faire de l'orientation un objet de travail commun dans la conception du parcours et l'élaboration de projets transdisciplinaires ;
- Mieux connaître le tissu économique local en développant des partenariats avec l'ensemble de la société civile pour une meilleure information des élèves.

- Faciliter et développer les échanges entre l'École et les acteurs du monde économique par des conventions locales pour délivrer aux élèves l'information la plus adaptée à leurs besoins.

Ainsi, dans le cadre de mes enseignements, j'essaie de manière régulière de présenter des métiers, des cursus, des possibilités de poursuites d'études qui peuvent être offertes aux élèves. Par ailleurs, dans le cadre des liens École-entreprise, il me semble souhaitable de favoriser l'acculturation des élèves au monde de l'entreprise en présentant et en organisant, dans mon futur professionnel, des visites de structures diverses afin de faciliter la conception de leur propre vision de l'avenir et, partant, de leur projet professionnel et de vie.

Enfin, l'application FOLIOS est un support dématérialisé pour la mise en œuvre des parcours et notamment du parcours Avenir. Il valorise les expériences et compétences scolaires et extrascolaires des élèves auprès des employeurs et contribue à la diffusion des usages du numérique et à leur appropriation par les élèves, les professeurs et les membres de l'équipe éducative et les familles.

Les problématiques liées au processus d'orientation des élèves ne sont pas la seule difficulté rencontrée par les enseignants de lycée professionnel lors de l'accueil des élèves en classe. Dans le cadre de l'orientation subie et des rapports contrariés qu'entretiennent les élèves avec l'École et le savoir, les enseignants doivent, nous l'avons vu, adapter leurs pratiques mais également remettre sur le devant de la scène leurs propres représentations qu'ils ont à l'égard des élèves ainsi que leur propre rapport au savoir qui a une influence directe sur la réussite et le devenir des jeunes lycéens professionnels.

C- La socialisation et le rapport au savoir des PLP

Nous l'avons constaté dans le cadre de l'étude des pratiques enseignantes en LP, l'enseignant et les élèves se rapprochent dans une proximité de condition. Celle-ci s'accompagne de deux postures professionnelles opposées : la mise à distance des élèves et la sur-implication dans la sociabilisation et la pacification des relations avec les élèves au détriment du rôle d'enseignant. Ces difficultés apparaissent inhérentes à leur professionnalisation.

La promulgation de la loi de refondation de l'École le 8 juillet 2013 et la création des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) ont profondément modifié les conditions de formation des enseignants :

- elle inscrit la formation des enseignants comme une compétence des universités, parfaitement intégrée au cursus des masters et à l'ensemble des parcours étudiants, en amont et en aval du master et non plus uniquement en aval de la Licence,
- elle réintroduit une véritable formation en alternance en deuxième année de cursus en lieu et place de l'affectation immédiate dans une école avec une obligation de service à temps complet,
- elle accorde une place centrale à la recherche permettant ainsi à l'enseignant stagiaire de se sensibiliser à la démarche scientifique dans son champ disciplinaire comme en sciences de l'éducation.

Cette réforme répond aux enjeux éducatifs et sociétaux de ce début de siècle. Il s'agit aussi d'attirer de nouveaux étudiants vers ces cursus et d'améliorer la capacité des futurs enseignants à préparer les jeunes à s'insérer dans une société de plus en plus complexe. Toutefois, pour les PLP, cette évolution peut laisser entrevoir, selon les termes de Tanguy et rapportés par Jellab (2005, p. 147), « le déclin d'une identité professionnelle fortement ancrée dans la culture ouvrière corrélativement à une scolarisation [limitée²¹] de l'enseignement professionnel ». Par ailleurs, l'émergence d'un décalage culturel et social entre le corps enseignant et la population scolaire peut poser des difficultés au PLP dans sa construction identitaire et sa socialisation professionnelle (*Ibid.*). En effet, l'évolution des modes de recrutement et de formation des enseignants implique une certaine forme d'éloignement entre les habitus sociaux et scolaires des PLP et les interactions avec leur public ainsi qu'avec la formation suivie au sein des ESPE.

Ainsi, si historiquement le PLP liait fortement une culture ouvrière à son enseignement, l'élévation des niveaux de recrutement des enseignants, entérinée au début des années quatre-vingt-dix et amplifiée par le projet de refondation de l'école et de la formation des enseignants, implique un recrutement plus « élitiste » des futurs professeurs de LP. Ainsi, on assiste à une certaine « crise » de l'identité de l'enseignement professionnel qui suivrait la disparition progressive de la catégorie des enseignants porteurs d'une culture ouvrière, au profit des PLP issus désormais de l'enseignement supérieur court, ainsi que de l'université et dont la culture ouvrière est nettement moins marquée.

D'après Jellab, la création du baccalauréat professionnel a légitimé ce changement, mais l'alignement des modalités de recrutement et de formation — dans les ESPE

²¹ Nous soulignons l'aspect limité de la scolarisation des enseignements du fait que les élèves de lycée professionnel montrent un rejet potentiel de la forme scolaire.

— des futurs PLP sur celles des futurs enseignants du secondaire, a conduit au déclin d'une culture professionnelle commune, transcendant les différences disciplinaires. Par ailleurs, la formation des enseignants était plus en phase avec des préoccupations professionnelles, associant doublement les spécificités de cet enseignement (plus proche des réalités des milieux professionnels que les autres secteurs d'enseignement) et les caractéristiques sociales des élèves (majoritairement issus de milieux populaires et ayant souvent connu des difficultés scolaires) (Jellab, 2005).

Le PLP construit donc son identité professionnelle au travers de sa confrontation à un univers culturel et social particulier : le Lycée Professionnel et ses élèves issus majoritairement de milieux populaires. Cette confrontation est d'autant plus importante que la massification scolaire a accentué l'hétérogénéité du public accueilli en LP (Jellab, 2009).

Ce contexte nous permet de nous interroger sur le rapport qu'entretiennent personnellement les PLP avec les savoirs qu'ils ont à transmettre. En effet, les relations qui se noueront entre le PLP et ses élèves seront étroitement corrélées à « la proximité ou la distance de la matière enseignée » et son caractère plus ou moins proche de la forme scolaire. Par ailleurs, ces relations seront fonction de l'individualité propre des PLP au travers de leur parcours de vie (Jellab, 2005). En effet, en empruntant la réflexion à Jellab, « on peut penser que c'est à partir du moment où [les enseignants] se socialisent à leur public [et] aux contraintes quotidiennes qui admettent une spécificité particulière, que se dessinent des rapports empiriquement différenciés à leur rôle d'enseignant » (*Ibid.*). C'est-à-dire que c'est au travers de l'observation, de la découverte et de la compréhension des normes et des valeurs qui animent les élèves eux-mêmes dans le cadre des interactions quotidiennes dans la classe et dans l'établissement que va se forger la culture professionnelle enseignante. C'est cette dernière qui donnera à l'enseignant le recul nécessaire à la mise en œuvre des stratégies pédagogiques et didactiques nécessaires à l'accompagnement des élèves vers la réussite scolaire. Cette culture, distanciée de son enseignement, doit lui permettre de mieux appréhender les logiques qui s'établissent entre le « métier d'élève » et le « métier d'enseignant » et leurs caractères plus ou moins contradictoires avec la forme scolaire.

Ainsi, il s'agit pour le PLP stagiaire de bien saisir le contexte d'enseignement singulier dans lequel il évolue, pour se saisir des problématiques soulevées par la différenciation et l'individualisation des enseignements dans le cadre du lycée professionnel. Autrement dit, le PLP doit s'attacher à une analyse systématique de l'hétérogénéité des élèves dans le cadre de ses pratiques (cf. III/A-)

Conclusion

Le LP est une institution singulière qui accueille des élèves singuliers, « parfois étonnants et incompréhensibles pour un enseignant stagiaire ». Nous accepterons l'expression en tant que, pour se saisir du contexte particulier qu'est le LP, l'enseignant stagiaire doit en effet remettre en question sa propre construction identitaire.

Tout comme le chercheur déconstruit l'objet de la recherche, l'enseignant doit se départir, sans pour autant en faire le deuil, de ses prédispositions à sentir, penser et agir qu'il a intériorisées tout au long de son existence pour tenter seulement d'appréhender la complexité des rapports qu'entretiennent les élèves de LP avec l'École, l'apprendre et le savoir.

Si la refondation de la formation des enseignants a largement participé à une élévation du niveau de recrutement, elle a indiscutablement éloigné le PLP d'une culture qui trouvait jusqu'alors sa place au sein de cette institution dont l'objectif clairement affiché était la formation de la future élite ouvrière. Par ailleurs, cette évolution a engendré une scolarisation de l'enseignement professionnel alors que, dans le même temps, les élèves de LP sont devenus davantage réfractaires à la forme scolaire.

L'entrée dans le métier d'enseignant se structure donc autour de deux axes : la proximité plus ou moins forte de la discipline d'enseignement avec la forme scolaire et la culture identitaire même de l'enseignant. Par ailleurs, le rapport aux savoirs à enseigner constitue l'un des critères qui différencie le PLP de l'enseignant de lycée général et technologique, dans la mesure où la valorisation des savoirs « formateurs » en eux-mêmes, la centration sur l'utilité professionnelle des contenus d'enseignement ou encore le niveau de qualification à atteindre, laissent entrevoir des variations dans le mode d'implication en LP et préfigurent une proximité ou une distance subjective à l'égard de son rôle d'enseignant.

De ce constat, la question du rapport au savoir chez l'enseignant et le sens que celui-ci y associe émerge. En effet, l'enseignant de LP devra se socialiser à ses élèves et aux contraintes particulières qui forment l'hétérogénéité du public accueilli en LP.

Pour amorcer cette socialisation, il est nécessaire de se saisir de l'évolution socio-historique particulière qu'a connue l'institution qu'est le LP depuis sa création dans les années 1880. Ainsi nous comprendrons dans quelle mesure il relève d'un ordre scolaire dominé socialement, dans lequel les élèves, souvent issus de milieu populaire et subissant, pour la plupart, une orientation non choisie, vont devoir adopter des stratégies au « coup par coup » pour résorber les tensions entre reconnaissance de l'importance de

l'école d'une part et, d'autre part, la solidarité à la communauté d'appartenance (d'origine, de pairs ou familiale).

C'est ainsi que l'expérience scolaire des élèves de LP, portée par la contrariété, va être structurée par une opposition forte entre une culture « anti-école » d'un côté et une culture « du refus d'un conditionnement subalterne » de l'autre.

Par ailleurs, l'ambivalence dans la relation qu'entretiennent les élèves de LP entre une vision pratique du LP qui tend vers une scolarisation des savoirs et la recherche d'une (re)construction identitaire en tant que sujet autonome doté d'une vision propre du monde, de la vie et des autres pose la question du rapport à l'École, à l'apprendre et au savoir.

Cette question ne peut se satisfaire que d'une prise en compte de l'élève en tant qu'individu singulier qui évolue toutefois dans un système social structuré qui lui est préexistant et qu'il va devoir s'approprier. Cette appropriation va se traduire dans un rapport de déclassement ou salutaire à l'école selon le sens qu'ils donneront aux savoirs enseignés.

L'expérience scolaire prendra alors sens à la fois dans sa fonction sociale de transmission des savoirs et dans sa fonction symbolique dans le cadre d'un « rapport à l'avenir » et de l'identification au groupe familial en tant que lieu primaire de socialisation.

Ainsi, l'enseignant doit tenir compte, dans ses enseignements, de l'individualité de chacun dans l'objectif de mobiliser les élèves sur les activités d'apprentissage. Pour ce faire, nous émettons l'hypothèse qu'il soit possible de tendre vers une différenciation et une individualisation pédagogique en adoptant un langage de formation mettant l'accent sur ce qui arrive à l'apprenant, son cheminement, son rapport au savoir et sa façon d'apprendre. Ceci afin de favoriser la relation entre le professeur et ses élèves en répondant à une logique d'implication personnelle et de proximité relationnelle organisée autour de « pôles de sens » : moi, ma famille, mes copains, ma vie, le monde et les autres, et, en donnant du sens à l'expérience scolaire des élèves, en véhiculant une vision du monde centrée sur leur propre point de référence.

Toutefois, si l'évolution des pratiques peut apporter des réponses au contexte particulier du LP, l'orientation subie reste un obstacle sous-jacent qui ne facilite pas la relation élève / enseignant. Cette problématique, inhérente au système scolaire ne peut trouver de réponse que dans le système lui-même. Ainsi, si peu de changements ont vu le jour dans les processus même d'orientation, il est sans doute possible, et cela constituera notre deuxième hypothèse, de mobiliser les outils émergents visant à mieux ac-

compagner les élèves dans le parcours d'orientation dans lequel ils sont acteurs ainsi que dans leur connaissance du monde économique qui les entoure (parcours avenir, développement des relations école-entreprise).

Une sociologie du sujet, nous dit Charlot (1996, p. 50), « peut s'attacher à comprendre comment l'individu s'approprie l'univers social des possibles (Bourdieu), comment il construit son monde singulier en référence à des logiques d'actions hétérogènes (Dubet), quelles relations il entretient avec le savoir (Charlot), et sans doute beaucoup de choses encore ».

En s'appropriant cette logique, nous retiendrons notre hypothèse finale selon laquelle la réussite des élèves de LP passerait par l'individualisation, la mise en œuvre d'une relation de proximité, l'ouverture au sens de la vie, aux autres, au monde qui les entoure pour mieux le connaître... pour mieux qu'ils se connaissent eux-mêmes.

Nous l'avons souligné en introduction, ce travail n'est pas en lui-même un travail de recherche abouti en tant qu'il n'a pas pour ambition une vérification empirique immédiate de la validité de notre hypothèse dans le cadre d'une méthodologie de recherche disciplinaire définie. Nous avons cherché à mettre en œuvre une technique de recherche documentaire méthodique fondée sur une pratique de terrain et sur une problématique repérée dans le contexte professionnel dans le but d'émettre des hypothèses. Celles-ci, je l'espère, pourront amener la communauté éducative au sens large (professeurs, chercheurs, éducateurs...) à enrichir leur réflexion sur les problématiques soulevées par les liens entre milieu scolaire et social, individualité et collectif, école et familles. Plus généralement, ce travail devrait ouvrir la voie à un travail de recherche visant à enrichir la connaissance des relations qui se nouent entre l'élève et sa famille avec l'École, le savoir et l'apprendre.

Enfin, de manière plus personnelle, ce travail a été le fruit d'une profonde remise en question qui n'a pas été sans mal. En effet, un enseignant stagiaire, dans le cadre de sa formation, se situe au carrefour de trois positions qui peuvent paraître antagonistes voire contradictoire : une position d'enseignant qui doit s'approprier et mettre constamment à jour ses connaissances dans sa discipline et adapter son enseignement aux élèves, une position d'étudiant dans le cadre de la formation au sein de l'ESPE et une position de chercheur dans le cadre des sciences de l'éducation afin de parfaire ses compétences pédagogiques et didactiques.

Cette remise en question, permanente, est loin de se tarir et ne cessera jamais. La recherche me permet d'envisager, aujourd'hui, des axes de réflexion dans le cadre d'une démarche de résolution de problèmes. Aussi, il me semble, devant la complexité du mé-

tier d'enseignant, qu'il me sera nécessaire de mener à son terme l'ébauche du présent travail qui laisse nombre de questions en suspens. En effet, l'objet d'étude premier – à savoir, « *comment le professeur de lycée professionnel peut-il appréhender la socialisation scolaire des élèves de LP, d'origine majoritairement populaire, face à une orientation parfois subie ? Ou, dit autrement, comment le professeur peut-il réhabiliter les liens entre orientation, motivation au travail et réussite scolaire en vue de favoriser l'insertion et la socialisation professionnelle future de ses élèves ?* » se révélait trop complexe et trop général pour être traité dans le temps imparti. Ainsi, il conviendrait de mieux identifier les différentes variables extérieures qui influencent, de près ou de loin, les liens entre milieu social d'origine, motivation au travail et réussite scolaire pour mieux comprendre les mécanismes comportementaux en œuvre dans la classe et pour mieux appréhender et confronter les pratiques enseignantes à la socialisation professionnelle future des élèves de LP. Cela ne pouvant, à mon sens, être réalisé qu'au travers de la mobilisation transversale d'outils et de méthodes relevant des champs disciplinaires de la sociologie, la sociologie de l'éducation et de la psychologie.

Il me sera donc nécessaire de poursuivre ma formation afin d'acquérir et de développer mes compétences de chercheur en fonction des possibilités et des opportunités qui pourront s'offrir à moi. De telles compétences me semblent indispensables pour mon futur professionnel et, plus généralement, pour chaque enseignant : elles rassurent, mettent en confiance et permettent une remise en question sereine des pratiques en tant que la méthodologie de recherche objective la réflexion et elle soustrait certains doutes qui pourraient enfermer l'enseignant dans une sorte de « monde idéal » qui ne le serait absolument pas et qui pourrait avoir des conséquences importantes sur les élèves qui lui sont confiés.

Bibliographie

AGULHON C., 2000, « L'orientation dans le second degré, un processus central et paradoxal », *Perspectives documentaires en éducation*, 50-51.

BARRÈRE A., BARTH B.-M., 1999, « Bautier (Elisabeth), Rochex (Jean- Yves). - L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ? », *Revue française de pédagogie*, 129, p. 143-145.

BAUTIER E., ROCHEX J.-Y., 1998, *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens » : Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin, 302 p.

BEAUD S., 1996, « Les “bacs pro” - La “désouvriérisation” du lycée professionnel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 114, 1, p. 21-29.

BONNÉRY S., 2015, « Les manuels perpétuent le clivage école de pauvres-école de riches », *L'Humanité*.

BOURDIEU P., 1979, *La Distinction : Critique sociale du jugement*, Paris, Les Editions de Minuit, 672 p.

BOURDIEU P., 1980, *Le Sens pratique*, Paris, Les Editions de Minuit, 500 p.

BOURDIEU P., 2000, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Seuil, 429 p.

BRUCY G., 2005, « L'enseignement technique et professionnel français. Histoire et politiques », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 4, p. 13-34.

CHARLOT B., 1996, *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*, FeniXX réédition numérique, 112 p.

CHARLOT B., 1999, *Du rapport au savoir en milieu populaire*, Paris, Economica, 390 p.

CHARLOT B., BAUTIER É., ROCHEX J.-Y., 2000, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Bordas Editions.

DEPOILLY S., 2014, *Filles et garçons au lycée pro: rapport à l'école et rapport de genre*, Presses universitaires de Rennes.

DUBET F., 1993, *Les lycéens*, Paris, Seuil, 405 p.

DUBET F., MARTUCELLI D., 2014, *A l'école . Sociologie de l'expérience scolaire*, Le Seuil, 361 p.

DURKHEIM E., 1922, *Éducation et sociologie*, 9^e édition, Presses Universitaires de France - PUF, 130 p.

GUIBET LAFAYE C., 2012, « Legitimation sociale et interiorisation de la domination », *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 7, 1.

GUIBET LAFAYE C., 2015, « Schémas cognitifs et sentiments moraux en matière de justice sociale et d'inégalités », p. 325--345.

JELLAB A., 2000, « Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel: la construction d'une problématique », *Spirale*, 26, p. 241-258.

JELLAB A., 2001, *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris, Presses Universitaires de France - PUF, 240 p.

JELLAB A., 2003, « Entre socialisation et apprentissages: les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs », *Revue française de pédagogie*, 142, 1, p. 55-67.

JELLAB A., 2005, « Les « nouveaux enseignants » de lycée professionnel : un

rapport « contrarié » au métier ? », *156-157*, 2, p. 147-165.

JELLAB A., 2009, *Sociologie du lycée professionnel : L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 332 p.

JELLAB A., 2014, « Comment expliquer la dévalorisation de la voie professionnelle ? », 10 octobre 2014.

JELLAB A., 2015, « Apprendre un métier ou poursuivre ses études ? Les élèves de lycée professionnel face à la réforme du bac pro trois ans », *Formation emploi*, 131, p. 79-99.

LAHIRE B., 2000, *Culture écrite et Inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 305 p.

LÉONTIEV A., 1976, *Le développement du psychisme*, Paris, Editions sociales, 343 p.

MARCHAND P., BRUCY G., 2002, *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, l'École, les Entreprises et la certification des compétences. (Histoire de l'éducation)*, JSTOR.

MARTUCCELLI D., 2004, « Figures de la domination », *Revue française de sociologie*, Vol. 45, 3, p. 469-497.

PALHETA U., 2011, « Enseignement professionnel et classes populaires : comment s'orientent les élèves « orientés » », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 175, p. 59-72.

PALHETA U., 2012, *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, 1^{re} édition, Paris, Presses Universitaires de France - PUF, 360 p.

PAOLA V. DI, JELLAB A., MOULLET S., OLYMPIO N., VERDIER E., 2016, « L'évolution de l'enseignement professionnel: des segmentations éducatives et sociales renouvelées? », *CNESCO*.

PASSERON J.-C., BOURDIEU P., 1970, *La Reproduction*, Paris, Editions de Minuit, 284 p.

PÉRIER P., 2004, « Adolescents populaires et socialisation scolaire : les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33/2, p. 227-248.

PERRENOUD P., 2010, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, 5e édition, ESF Editeur, 208 p.

PROST A., 2004, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, tome IV : L'École et la Famille dans une société en mutation, depuis 1930*, Paris, Tempus Perrin, 832 p.

ROCHEX J.-Y., 1995, *Le sens de l'expérience scolaire: Entre activité et subjectivité*, 1^{re} édition, Paris, Presses universitaires de France, 300 p.

ROPÉ F., BRUCY G., 2000, *Suffit-il de scolariser ?*, Editions de l'Atelier, 228 p.

TROGER V., 1989, « L'histoire de l'enseignement technique : entre les entreprises et l'Etat, la recherche d'une identité », *Histoire, économie et société*, 8, 4, p. 593-611.

Annexe

Fiche de lecture

LE SENS DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE, ENTRE ACTIVITÉ ET SUBJECTIVITÉ

ROCHEX J.-Y., 1995, *Le sens de l'expérience scolaire : Entre activité et subjectivité*, 1^{re} édition, Paris, Presses universitaires de France, 300 p.

I- Situation de l'auteur et place de cet ouvrage

Jean-Yves Rochex est un psychologue et un chercheur en sciences de l'éducation. Il est Professeur de sciences de l'éducation à l'université de Paris 8. Il fut aussi conseiller d'orientation pendant plus de 10 ans.

Il est également co-rédacteur en chef de la Revue française de pédagogie, responsable-adjoint du CIRCEFT, EA n° 4384 (Centre Interdisciplinaire De Recherche "Culture, Éducation, Formation, Travail») des Universités Paris 8 et Paris 12, et responsable scientifique du Réseau RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages). Il participe aux travaux du laboratoire Escol de l'Université Paris 8.

Ses domaines de recherche concernent les processus de co-construction des inégalités sociales d'accès aux savoirs et à la formation, les politiques d'éducation prioritaire en France et en Europe, le rapport(s) au(x) savoir(s) et à l'École des enfants de milieux populaires, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en milieux populaires, les rapports entre les aspects cognitifs et subjectifs de l'expérience scolaire, de la genèse sociale du psychisme (Wallon, Vygotski) et de sociologie de l'éducation.

Rochex s'est intéressé à l'existence de fortes inégalités scolaires et leurs liens statistiques avec les différents milieux sociaux, qui ont été mis en évidence par les grandes enquêtes statistiques menées dans les années 1960-1970 dans la plupart des pays occidentaux, et initiées en France dès l'entre-deux-guerres. Avec la généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire (collège dans les années 1960-75, puis lycée dans les années 1985- 1995) et la prolongation très importante des scolarités des nouvelles générations, la question des inégalités se pose en termes de diversification des parcours et des modes de scolarisation, et des modes différenciés et inégaux de faire avec les situations scolaires et de s'y approprier (ou non) des savoirs et des techniques

intellectuelles. C'est pourquoi il a décidé d'axer ses recherches dans les rapports entre sociologie de l'école et sociologie de l'éducation, entre processus de socialisation scolaire et de socialisation non-scolaire.

Cet ouvrage s'inscrit dans la lignée des travaux de Wallon et de Vygotski. C'est un texte remanié. À l'origine c'était une thèse de doctorat en sciences de l'éducation à Paris 8 (1992) soutenue sous le titre : "Entre activité et subjectivité : le sens de l'expérience scolaire". Rochex l'a réécrit en 1995, deux ans après « École et savoir dans les banlieues et ailleurs », livre coécrit avec B.Charlot et E. Bautier.

II- Problématique centrale de l'ouvrage

Rochex cherche à comprendre comment le sens de l'expérience scolaire se forme et se transforme, se développe ou se perd au cœur des rapports dialectiques entre activité et subjectivité, entre histoire scolaire et histoire familiale (p. 9) au travers de la problématique des rapports sujet / social qui fonde sa recherche et qui s'inscrit dans un courant de pensée transversal aux sciences humaines en s'appuyant sur un double postulat dialectique et structuraliste. La dépendance fondamentale de l'être humain à la naissance a pour conséquence que le sujet, pour advenir, doit faire avec les exigences et significations de l'Autre (Lacan et Wallon), se confronter à du « hors sujet à vocation universalisante », à un ordre symbolique qui constitue le lien social.

III- Deux ou trois points centraux de l'ouvrage à développer

Le rapport entre l'expérience scolaire et la famille selon deux axes de recherche que Rochex intitule : « réussite scolaire et histoire familiale, le changement autorisé, l'émancipation réussie » et « entre transgression interdite et répétition impossible la scolarité captée par les conflits subjectifs ». J'ai fait ce choix car les exemples que Rochex nous donne tendent à expliquer en partie comment l'adolescent va faire de son expérience scolaire une réussite ou un échec. On ne peut pas effectivement réduire l'échec scolaire d'un enfant à son envie ou non de travailler. Je pense que dans la scolarité d'un enfant, d'un adolescent, le contexte familial, l'histoire générationnelle, le statut social des parents, leur place dans la société ont une incidence et des conséquences sur les résultats scolaires.

Pour l'exemple, l'expérience scolaire de Hannah et Shoshana. Ce sont deux sœurs d'origine juive et de confession israélite âgées respectivement de 15 et 14 ans au moment de l'entretien. Leur père est décédé. Brillantes élèves de la même classe de troisième, elles viennent d'être admises en classe de seconde. Leurs bilans de savoir sont une « véritable célébration de l'école et de l'envie d'apprendre ». Des bilans de

savoir, il est noté l'importance de la religion, la profonde douleur ressentie à la mort du père, le rôle irremplaçable de l'école et la soif d'apprendre (p.168).

Pour Rochex, l'histoire scolaire de ces deux jeunes filles apparaît d'autant plus ouverte et prometteuse que, « nonobstant leurs acquisitions cognitives et intellectuelles impressionnantes » (p.181), elle peut prendre appui « sur l'histoire, la culture et la tradition de leur famille et du peuple juif » (p.181). Elles peuvent ainsi poursuivre l'histoire de cette famille sans pour autant la reproduire à l'identique parce que jamais « sa légitimité n'est remise en doute » (p. 181). Il nous montre que la culture et les valeurs scolaires peuvent se nourrir et prolonger la culture et les valeurs acquises dans une famille et dans une tradition culturelle et religieuse « ouverte ».

Il précise aussi qu'elles témoignent continuellement de leur appropriation forte du projet parental de réussite à et par l'école. Les parents peuvent donc, selon lui, faire entièrement confiance à leurs filles sans se préoccuper de leur travail scolaire.

Cette situation peut permettre aux enfants concernés de mettre en œuvre à l'école cette « soif d'apprendre » et cette « soif de connaître » constituées dans l'univers familial sans avoir à renier ou à reconsidérer la valeur des habitudes et connaissances acquises dans cet univers. Cela permet à ces valeurs et à ces acquis de s'exercer sur des contenus nouveaux qui l'ouvrent et la prolongent. Cela crée une intense mobilisation scolaire afin que les parents puissent être fiers sur les deux versants : la scolarité et la continuité de la tradition. « Cette dialectique constitue une des composantes subjectives majeures de la mobilisation personnelle et de la réussite scolaire extrêmement brillante de ces deux jeunes filles » (p. 181).

Rochex se pose cependant la question de savoir si cet exemple peut être producteur d'intelligibilité (p. 181). Les rapports entre histoire scolaire et histoire familiale ne doivent-ils pas être mis au seul compte de cette culture et de cette tradition ? Rochex tente d'y répondre en expliquant que « la spécificité de leur culture et de leur tradition leur a facilité la possibilité de conjuguer subjectivement continuité et discontinuité dans les rapports entre leur histoire présente et à venir, et l'histoire passée de leur famille » (p. 182).

Un autre exemple intéressant : Karim. Élève de 3^{ème}, issu de l'immigration algérienne, il est le 7^{ème} d'une fratrie de neuf enfants. Son père est éboueur ; mère est sans activité professionnelle. Élève intelligent, il pose de très gros problèmes de comportement. Il a été admis en 2^{nde} de justesse après un redoublement de 3^{ème}. Ce qui est le plus surprenant dans son bilan est la sorte de familiarisation de l'école (« j'avais deux familles ») (p.230). Il a changé d'attitude en arrivant au collège (p. 228).

Ce changement radical qu'il décrit comme une « possession », pouvait, ses deux familles devenant concurrentes, être le symptôme d'un choix impossible entre l'une et l'autre, le choix de l'école ne pouvant se faire qu'au prix de renié et d'être renié par la famille.

L'auteur, à la lecture du bilan, est frappé par cette sorte de « familiarisation de l'école exprimée par Karim devant laquelle il fait l'hypothèse que le changement radical au collège pouvait être le symptôme d'un choix impossible entre l'une et l'autre » (p. 230). Cela est révélateur d'une grande souffrance. Rochex parle longuement des difficultés de Karim d'être comparé avec un de ses frères par son père. Il en déduit qu'au-delà de cet insupportable qu'est toute comparaison avec son frère, « une bonne part des difficultés subjectives de ce dernier semble se nouer autour de ce qui apparaît comme une impossible identification paternelle » (p. 233). Il condamne son père et le rend responsable de ses échecs.

Rochex pense que cette condamnation semble puiser ses racines d'une part dans la blessure de l'immigration et d'autre part dans le statut social dévalorisé du métier paternel signifié dans le regard de l'autre. C'est pourquoi, il est impossible pour Karim de pouvoir s'identifier à la figure paternelle.

Rochex aborde aussi le phénomène de répétition dans l'histoire de Karim. « Ainsi coincé entre transgression-traison, Karim ne peut trouver dans une école qu'il familiarise de quoi s'émanciper de cette construction subjective à la limite du pathologique » (p. 233).

Ainsi, la scolarité ne peut être envisagée pour elle-même, du point de vue de ce qu'elle apprend ou de ce qu'elle permet ou promet de devenir. Elle est entièrement « captée par les conflits identificatoires exacerbés dans lesquels il se débat » (p. 233).

Assimilée à l'univers de la transgression, elle devient le lieu de prédilection des multiples passages à l'acte par lesquels Karim tente de « négocier son passage à l'âge adulte » (p. 236).

IV- La thèse défendue par l'auteur

L'histoire familiale, ses valeurs, ses pratiques mises à l'épreuve dans la période de l'adolescence coïncident avec l'accès au secondaire (le collège).

Pour Rochex, les processus de scolarisation et leurs enjeux sont indissociables de la symbolique familiale dans laquelle l'enfant évolue. Il postule que les enjeux de la scolarité pour chaque adolescent, ses désillusions, ses joies, ses déceptions, ses réussites

ne peuvent être compris en omettant l'histoire familiale, avec ses conflits, ses continuités et qui sont au cœur de la construction de la pensée de l'adolescent. Tout serait lié.

L'espace scolaire et ses activités ne seraient pas seulement le lieu où s'exprimeraient seulement les processus subjectifs extérieurs. Le sens de l'expérience scolaire d'adolescent se décrypterait en lien avec les rapports entre histoire scolaire et histoire familiale.

V- Concepts essentiels de l'ouvrage

Rochex, dans son ouvrage, donne aux lecteurs de nombreuses définitions de concepts. Parmi ces derniers :

L'adolescence : est « *la seconde naissance de la personnalité. C'est une période de transformation du rapport au temps, des rapports entre réel et irréel. Cette confrontation entre réalité et idéal oblige l'adolescent à un difficile travail de réélaboration narcissique qui passe par un processus de désidérialisation d'images parentales et de figures adultes valeureuses élaborées pendant l'enfance. Le drame de l'adolescent se noue entre ses aspirations à devenir un autre et l'angoisse de ne pas survivre à ces changements* » (p. 98).

Elle peut être mise en relation avec le rapport au savoir qui est « *une relation de sens donc de valeur, entre l'individu et les processus ou produit du travail* » (p. 128).

L'activité quant à elle est « *une unité de base, une structure faite de rapports internes et de tensions dialectiques entre unités qui la composent, tensions, rapports qui, au travers de configurations concrètes et singulières, permettent et caractérisent son mouvement* » (p. 44).

Cela entre dans le processus de l'identification qui est « *du point de vue de la constitution de la subjectivité, l'équivalence de la genèse des activités et fonction psychologiques supérieures, réalisant le même mouvement d'appropriation de l'extérieur vers l'intérieur, de l'interpsychique vers l'intrapsychique. L'identification n'est jamais imitation, intériorisation ou reproduction de modèles* » (p. 60). C'est par les processus d'appropriation — concept central pour l'auteur — que le sujet va, à la fois, contribuer au lien social et s'en émanciper. L'appropriation est au cœur du mouvement qui constitue le sujet au travers de deux processus essentiels : Y activité (concept emprunté à Léontiev et Vygostky) et Y identification (référée à la psychanalyse). L'adulte (parent ou éducateur) joue un rôle essentiel par la transmission d'outils, de significations sociales et d'« énoncés identifiants », fournissant au sujet autant d'appuis et de médiations pour mobiliser une élaboration subjective, donner du sens à son expérience propre.

Il est également important de parler des processus subjectifs et des processus sociaux qui sont « *les uns pour les autres, condition de possibilité et matrices d'incarnation, de réalisation et de transformation dès lors que l'on ne réduit pas le social à sa dimension sociologique mais en prenant compte de sa dimension générique, spécifique de l'humanité* » (p.22).

Ces cinq termes sont retenus pour différentes raisons. La première est qu'ils sont importants pour comprendre la recherche de Rochex sur l'expérience scolaire.

Ensuite, par rapport à la sociologie de l'éducation, la dialectique adolescence et le rapport au savoir ont fait l'objet d'une multitude de recherches plus ou moins spécialisées (recherches sur les rapports existants entre adolescents et rapport au savoir en milieu rural, pour les enfants tsiganes). Il en est de même sur les études faites sur les différents processus (subjectifs et sociaux).

VI- Résumé de l'ouvrage en cinq lignes

En effet, dans son livre, Rochex met en exergue le lien supposé entre l'expérience scolaire et les relations familiales. Afin de familiariser son lecteur avec les différentes notions qu'il va utiliser, Rochex consacre la première partie de son livre à nous les définir. Dans la seconde partie, il tend à nous démontrer et nous expliquer, à travers des entretiens qu'il a eus avec des collégiens, les différents parcours scolaires et leurs rapports avec le lien familial.

VII- L'approche disciplinaire

« Le sens de l'expérience scolaire » est transversal à deux champs disciplinaires : celui de la psychologie et celui de la sociologie de l'éducation. De part son parcours professionnel, Rochex aborde son ouvrage du point de vue de la psychologie. Il y fait souvent référence à Vygotsky dont la psychologie est basée sur les notions d'instruments (un marteau, un crayon mais aussi des symboles et des signes). Pour Vygotsky, le premier développement de l'enfant est étroitement solidaire du milieu social et c'est le langage qui permet de prendre progressivement de la distance par rapport à l'action. On pourrait qualifier cette psychologie de psychologie instrumentale.

L'auteur ne semble pas loin également du champ de la psychologie sociale en tant que cette discipline « étudie les processus mentaux (ou les comportements) des individus déterminés par les interactions actuelles ou passées que ces derniers entretiennent avec d'autres personnes ».

Ainsi, Rochex tend à nous montrer que certains comportements d'adolescents (comme les passages à l'acte) interagissent avec le rapport famille-école. L'entretien

avec Isabelle en est un exemple : cette adolescente devenue femme au moment de l'entretien, explique qu'elle fuguait de chez elle car son père la battait. Outre cette violence, Rochex démontre dans les dires d'Isabelle qu'ils mêlent ce qui est de l'ordre des habitudes culturelles et des contraintes de la vie familiale. De ce fait, les attentes parentales quant à sa scolarité apparaissent réduites au minimum. C'est à cause de cette indifférence familiale et de la violence de son père qu'Isabelle explique qu'elle « a raté sa vie » (p. 248).

Mais cet ouvrage relève, dans sa seconde partie, essentiellement du champ de la sociologie de l'éducation.

La sociologie de l'éducation étudie « les influences sociales qui jouent sur le devenir scolaire des individus ». Cette seconde définition correspond mieux à la recherche de Rochex dans la mesure où ce dernier s'interroge dans son livre sur les interactions existantes : entre des collégiens et l'orientation du système scolaire, le niveau socio-culturel des parents, leurs attentes... Selon Durkheim « *l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est « particulièrement destiné ».*

Comme chacun, l'enfant puis l'adolescent qu'il devient, connaît une évolution alternant des étapes successives de ruptures et de rétablissement.

VIII- Dispositif méthodologique

Ce livre appartient bien à la discipline de la sociologie par rapport à la méthode utilisée. Rochex part d'une hypothèse : l'existence d'un rapport entre expérience scolaire et milieu familial. Pour la vérifier, il mobilise un procédé d'enquêtes par le biais d'entretiens cliniques qui font suite à des bilans de savoirs rendus par des collégiens.

Il nous retranscrit ces écrits et les analyse. Ces entretiens ont été recueillis auprès d'adolescents de milieux populaires. Rochex les rencontre après qu'ils aient effectué les bilans de savoir. La question centrale de ces bilans est « que vous a appris (au sens large) l'école ? ». Pour certains, l'auteur rencontre ses adolescents juste après la lecture de leur bilan, pour d'autres, un ou deux ans après ce qui lui permet de voir comment ces adolescents expérimentent en temps réel, leur scolarité. Et enfin pour une jeune femme, il la rencontre quelques années après ; cette dernière travaille et est adulte.

Son choix de la méthode d'entretiens cliniques se trouve ainsi pleinement justifié car il donne accès au sens de l'expérience scolaire. L'analyse des entretiens est précédée d'un contrepoint littéraire fort intéressant — la trajectoire scolaire d'Annie Ernaux éclai-

rée à partir de cinq de ses romans — , remplissant bien sa fonction d'entrée vers la compréhension des tableaux suivants.

Les portraits des dix adolescents qui fournissent matière à l'analyse de l'expérience scolaire sont rassemblés en trois configurations principales qui conjuguent deux mouvements dialectiques, entre le même et le différent, entre la permanence et le changement :

— La première configuration regroupe des « exceptions statistiques », c'est-à-dire des adolescents issus de familles démunies qui obtiennent de bons, voire brillants résultats scolaires. Ils sont caractérisés par une forte mobilisation subjective, des représentations différenciées de l'école et du savoir, et sont soutenus par des références et projets familiaux forts. Ces jeunes sont en mesure d'articuler continuité (par rapport aux références familiales) et ruptures (en devenant autres, par de nouvelles identifications et par un investissement des fonctions spécifiques de l'école).

— Pour un autre groupe d'adolescents, le choix est impossible à effectuer entre la « transgression » d'une histoire familiale dévalorisée et la reproduction de cette histoire. Les référents familiaux échouant à constituer une base solide d'ouverture vers le changement, l'école est vécue comme altérité radicale imposant un revirement qui équivaudrait à trahir la famille et à se trahir soi-même. Le conflit est vécu sur le mode imaginaire et l'alternative à ce point dichotomique ne crée pas d'espace intermédiaire nécessaire à une élaboration symbolique.

— Un dernier groupe est constitué de lycéens « de hasard », pour qui l'école ne revêt pas d'exigence de changement, n'est pas investie de sens en elle-même si ce n'est parfois d'une « valeur monétaire ». Les missions familiales sont absentes ou floues, les représentations du savoir globalisantes. Ces adolescents sont plutôt dans une problématique du même, confondent les registres (objectif et subjectif, famille et école), vivent dans un rapport d'extériorité voire d'indifférence à l'école, sans mise à distance, sans élaboration symbolique.

IX- Résultats et conclusion

Rochex réussit le pari de mettre en perspective le singulier et le général. On pense aux variations de pratiques culturelles, de lecture et d'écriture dans les familles, qui pourraient expliquer des différences observées chez les adolescents, au rôle des identifications aux frères (notamment quand on sait leur importance dans les fratries nombreuses), des identifications aux pairs (en particulier à l'adolescence), etc. Mais, précisément, ce travail a le mérite d'ouvrir autant de pistes de réflexion pour les recherches à venir, et l'auteur lui-même considère l'interdisciplinarité comme nécessaire.

Par ailleurs, il répond par avance à certaines critiques en revendiquant, à la suite de Vygotsky et de Wallon, une troisième centration, celle des tensions s'exerçant aux points de rencontre du sujet et du social. Son travail démontre avec vigueur que l'approche dialectique peut être opérationnalisée et soumise au débat. L'appropriation, la symbolisation et les identifications sont des processus exemplaires et incontournables dès lors que l'on questionne les rapports entre expérience subjective et lien social. Cette question pose fondamentalement celle des rapports entre significations sociales et sens.

Interroger le sens est autant une question de chercheur qu'une question de citoyen, à l'heure où la recherche se perd dans des analyses de plus en plus éclatées, échouant à rendre intelligible la complexité des processus mobilisés dans l'expérience scolaire, dont les enjeux subjectifs et sociaux sont pourtant considérables. L'expérience scolaire n'est pas réductible au rapport au savoir, de même que celui-ci n'engage pas seulement les fonctions cognitives. L'institution scolaire doit assumer et transmettre ses deux fonctions symbolique et sociale et créer ainsi les conditions d'une expérience qui s'appuie à la fois sur la différenciation des milieux (famille et école) et sur leurs étayages réciproques. Sans cela, le sujet risque de se trouver figé face à une exigence de changement radical, génératrice de clivage, sans possibilité d'élaboration symbolique articulant continuité et ruptures. Enfin, l'ouvrage de Rochex initie une réflexion sur la fonction éducative (de la famille et de l'école), essentielle en ce qu'elle introduit le sujet au social, et sur les conduites didactiques qui transmettent les outils et les significations sociales, médiateurs du rapport au savoir, facilitant ou non l'« interrogation critique » et la recherche de sens dans l'élaboration subjective.

Johan CHATELLIER

Le Lycée Professionnel pour les nuls ?

**L'expérience en Lycée Professionnel :
entre histoires de vie lycéennes et pratiques enseignantes**

Résumé

Le Lycée Professionnel (LP) est une institution singulière qui accueille des élèves singuliers. Ce constat pose la question du rapport au savoir chez l'enseignant de LP et le sens que celui-ci lui associe face à l'hétérogénéité du public accueilli.

Au travers de l'évolution socio-historique particulière du LP et des éléments théoriques de la sociologie relatifs aux rapports à l'École, aux savoirs et à l'apprendre, nous tenterons de comprendre dans quelle mesure le LP relève d'un ordre scolaire dominé socialement qui marque l'expérience scolaire des apprenants. Nous mettrons ensuite en évidence les stratégies au « coup par coup » des élèves avec comme objectif une (re)construction identitaire en tant que sujet autonome doté d'une vision propre du monde, de la vie et des autres.

Enfin, dans l'objectif d'un travail de recherche futur, nous mènerons une réflexion sur les pratiques pédagogiques des enseignants de LP qui viseraient à favoriser la réussite scolaire des élèves intégrant cette institution.

Mots-clés

Enseignement, expérience scolaire, histoire de l'éducation technique et professionnelle, Lycée Professionnel, orientation, pédagogie, rapport à l'apprendre, rapport à l'École, rapport au savoir, socialisation, sociologie de l'éducation.

Abstract

The "Lycée Professionnel" (LP) is a singular institution that welcomes specific profiles pupils. That raises the question of the relation between teachers' knowledge and how he adapts it to the heterogeneity of his audience.

Through the LPs' socio-historical evolution and theoretical elements of sociology about relations between pupils and school, knowledge and learning, we will try us to understand how the LP can be an institution which is socially dominated. That marks the learning experience of pupils.

Furthermore, we will try to show that students establish strategies in order to build a new identity as an autonomous subject endowed with a vision of the world, life and of others.

Finally, with the aim of doing a future research, we will consider pedagogical practices of LP teachers who aim to foster academic success of pupils who integrate this institution.

Keywords

Teaching, academic experience, history of technical and vocational education, vocational school, orientation, pedagogy, relation to learning, relationship with the School, relation to knowledge, socialization, Sociology of education.