

LES ENSEIGNANTS DE LYCÉE PROFESSIONNEL ET LEURS PRATIQUES PÉDAGOGIQUES : ENTRE LUTTE CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE ET MOBILISATION DES ÉLÈVES

Aziz Jellab

Editions Technip & Ophrys | « *Revue française de sociologie* »

2005/2 Vol. 46 | pages 295 à 323

ISSN 0035-2969

ISBN 2708011014

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2005-2-page-295.htm>

Pour citer cet article :

Aziz Jellab, « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves », *Revue française de sociologie* 2005/2 (Vol. 46), p. 295-323.
DOI 10.3917/rfs.462.0295

Distribution électronique Cairn.info pour Editions Technip & Ophrys.

© Editions Technip & Ophrys. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Aziz JELLAB

Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves*

RÉSUMÉ

Sur fond de déclin du monde ouvrier et de discrédit de l'orientation vers le lycée professionnel, les professeurs de lycée professionnel sont confrontés à un public ayant connu l'échec en collège et manifestant un désintérêt vis-à-vis des activités scolaires et professionnelles. Une analyse sociologique de leurs pratiques pédagogiques révèle que l'évolution du mode de recrutement des professeurs de lycée professionnel et la scolarisation progressive des savoirs enseignés n'ont pas conduit à la disparition de stratégies voulant d'abord réconcilier les élèves avec l'institution scolaire avant d'entreprendre tout enseignement proprement dit. Cette réconciliation semble constituer un préalable à tout travail d'enseignement, et s'il existe des élèves « irrécupérables », la plupart des professeurs de lycée professionnel interrogés souscrivent au fait que leur public a connu l'échec et partant, ils ne sauraient être en attente d'un « client idéal ». La perception des élèves, mêlant difficultés cognitives, psychologiques et sociales conduit à l'adoption de stratégies pédagogiques soumises aux spécificités disciplinaires mais apparaissant globalement focalisées sur le suivi individualisé et la nécessité de valoriser le public (via l'évaluation, le travail « productif » et la finalisation des savoirs enseignés). Les finalités associées à la formation par les professeurs de lycée professionnel et leur capacité à articuler socialisation et apprentissage circonscrivent l'efficacité de leurs pratiques. Si les nécessités pédagogiques s'accroissent difficilement des transformations des savoirs et des exigences cognitives, elles paraissent, au terme de notre analyse, faire écho à l'habitus des professeurs de lycée professionnel qui non seulement se vivent comme dominés dans l'institution scolaire mais aussi ont parfois à leur tour connu en tant qu'élève des difficultés scolaires, et partagent avec leurs élèves une origine sociale souvent populaire.

Le lycée professionnel (LP) occupe une place dominée dans l'institution scolaire, et ce aussi bien pour des raisons liées au statut associé au travail « manuel » (auquel il est censé former) que par des facteurs historiques, à savoir son intégration à l'Éducation nationale, intégration qui a achevé d'en faire une voie de relégation pour élèves en échec scolaire au collège (Charlot et Figeat, 1985 ; Dubet, 1991 ; Prost, 1992). Si la plupart des élèves de LP ont rarement choisi leur orientation (Charlot, 1999 ; Jellab, 2001, 2003), comment

* Je remercie la rédaction de la *Revue française de sociologie*, et plus particulièrement Lucien Karpik, pour leurs remarques et conseils sur la version antérieure de ce texte.

les professeurs de lycée professionnel (PLP) œuvrent-ils pour les mobiliser et lutter contre le sentiment d'échec qui a souvent jalonné leur scolarité antérieure, parfois dès l'école primaire ? Que recouvre alors ce travail censé lutter contre le désintérêt des élèves et le sentiment d'échec qu'ils ont construit antérieurement à leur entrée en LP, sentiment qui s'accompagne souvent d'une forme d'ennui face aux activités scolaires et professionnelles proposées ? De telles questions, auxquelles cet article vise à répondre, invitent à considérer au préalable que le travail des PLP et leurs pratiques pédagogiques sont indissociables du statut du LP dans le paysage scolaire français et de son évolution ainsi que de son public, majoritairement issu de milieux populaires.

Enseigner en lycée professionnel, c'est exercer dans un contexte qui est plus que scolaire puisqu'il s'agit de qualifier les élèves en même temps que de les préparer à un ou des métiers. Dans cette perspective, qualification (préparation au diplôme) et compétence (objectifs professionnels à atteindre) relèvent des finalités de la formation en LP (Ropé et Tanguy *et al.*, 1994). Posé pour être l'école de la « seconde chance », le LP apparaît comme une sorte de laboratoire dans lequel on tente d'innover, de faire face « aux problèmes de motivation » et de lutter contre le « décrochage de beaucoup d'élèves » (propos d'un proviseur de LP industriel).

Notre enquête, dont est issu cet article, s'inscrit dans le prolongement de recherches antérieures, ayant porté plus spécifiquement sur l'expérience scolaire d'élèves de CAP (certificat d'aptitude professionnelle) et de BEP (brevet d'études professionnelles). Nous nous proposons d'étudier le processus à travers lequel les PLP pensent pouvoir mobiliser leurs élèves, et transformer leur sentiment d'être en échec scolaire en une expérience pouvant s'affranchir des contraintes liées à l'orientation, dans une spécialité rarement choisie.

L'analyse que nous proposons interroge la manière dont les PLP construisent et mettent en action des stratégies pédagogiques, sur fond de perception doublement sociale et scolaire de leur public. Si la lutte contre l'échec scolaire prend d'emblée la forme d'un discours professoral résolument critique à l'égard du collègue et des manières dont on a « traité les élèves arrivant en LP » (Homme, PLP en structures métalliques), elle est mise à l'épreuve par l'hétérogénéité du public et parfois par des formes de découragement qui viennent relativiser l'idée selon laquelle « tous les élèves orientés en LP sont capables de réussir » (Homme, chef de travaux).

Le lycée professionnel, une institution entre domination et mutation

Les lycées professionnels accueillent près de 740 000 élèves. Le lycée professionnel, dans le sillage du mouvement de scolarisation impulsé par la volonté politique de qualifier 100 % d'une classe d'âge au niveau V et 80 % au niveau IV (voir *Loi d'orientation sur l'éducation* du 10/07/1989), a contribué à la massification scolaire et à l'élévation des niveaux de

qualification – *via* le baccalauréat professionnel –, ce qui a également généré de nouvelles aspirations, notamment la poursuite des études à l'université (Beaud, 2002). Aboutissement d'une histoire dans laquelle se confondent processus de massification scolaire et formation des futurs ouvriers, le LP offre l'image d'une institution dominée, d'une « voie de relégation » (Dubet, 1991), objet de discours contradictoires, y compris au sein du système scolaire (Pelpel et Troger, 1993). Censé former une élite ouvrière à l'origine, l'enseignement professionnel est devenu, au terme de sa lente mais réelle scolarisation, une voie peu valorisée, celle que l'on doit éviter lorsque l'on est en réussite scolaire.

Déclin de la culture ouvrière et rapport aux études chez les élèves de lycée professionnel

De nombreuses études font état du déclin de la culture ouvrière et de ses effets sur le système de valeurs porté par les jeunes ou les élèves issus de milieu ouvrier (Dubet, 1987 ; Schwartz, 1990 ; Terrail, 1990). Ce déclin a eu pour effet la déstabilisation des rapports entre la culture ouvrière et la formation professionnelle, d'autant plus que le LP véhicule de moins en moins de savoirs présentant une réflexion sur cette culture et sur les valeurs du travail (Troger, 1998). Parallèlement au déclin et à la recomposition du monde ouvrier (Verret, 1999 ; Molinari, 2004), on relève que peu d'élèves de LP se définissent comme de futurs ouvriers, soutenus dans cette vision par la scolarisation des savoirs dispensés (notamment en BEP, diplôme qui accueille la plus grande part des élèves). Ainsi, le sentiment largement partagé par les élèves de LP réside dans le décalage entre l'apprentissage qu'ils pensaient être « concret » du métier et la réalité de la formation qui est souvent identifiée à des contenus « abstraits » et désincarnés professionnellement. La crise du secteur industriel et les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes donnent à l'expérience scolaire en LP une nouvelle configuration : si les anciennes générations d'élèves manifestaient un rapport critique et distant aux savoirs scolaires (notamment les savoirs généraux décontextualisés), leurs efforts prenaient appui sur la relative aisance de leur insertion professionnelle à l'issue de la formation. La donne est tout autre lorsque les élèves de LP anticipent un avenir professionnel marqué par le chômage et les « petits boulots ». Du coup, le travail des enseignants ne peut s'accommoder de la justification des apprentissages à l'aune de leur seule finalité professionnelle, même si le rôle du LP est bien de préparer son public à l'emploi.

Les élèves de LP sont majoritairement issus de milieux populaires (1). Ils ont rarement choisi leur orientation et l'on peut légitimement se demander si

(1) En 2002, 38,3 % des élèves de CAP sont issus de milieu ouvrier, 15,7 % de milieu employé et 20 % proviennent de milieu « sans activité » (chômeurs n'ayant jamais travaillé).

37,1 % des élèves de BEP sont issus de milieu ouvrier, 18,4 % de milieu employé, et 13,2 % de milieu « sans activité ». *Source : Repères et références statistiques*, MEN, 2003.

la transition collège-LP ne préfigure pas des tensions et des conflits scolaires à venir. Les « problèmes de motivation », les « difficultés de concentration » et « l'ennui » constituent une réalité d'emblée mise en avant par les enseignants et les personnels d'éducation, comme s'il s'agissait d'un fait établi, un préalable dont ils doivent s'accommoder avant toute démarche pédagogique. Si l'orientation en LP est rarement choisie, elle n'empêche pas la réussite scolaire d'une grande part des élèves, même s'ils sont nombreux à dire craindre le chômage à l'issue de leur scolarité.

Les enseignants de lycée professionnel et leur origine sociale

On ne dispose que de peu de recherches sur les enseignants de lycée professionnel et les travaux traitant de leurs pratiques pédagogiques datent aujourd'hui (Agulhon, 1991 ; Tanguy, 1991). Or le mouvement de massification scolaire et ses effets sur les transformations tant du public scolaire que du corps professoral des LP ont généré de nouvelles épreuves, en particulier en matière de décalage entre exigences scolaires, habitus des PLP et rapport des élèves aux études. Ceux-ci ne se pensant que rarement comme de futurs ouvriers en même temps qu'ils manifestent une réticence à l'égard de savoirs jugés abstraits mettent à l'épreuve les enseignants, qu'ils enseignent les matières technologiques et professionnelles, ou les matières générales.

Les PLP constituaient en 2003 environ 12 % de l'ensemble du corps professoral du second degré. L'origine sociale des PLP est plus populaire que celle des autres enseignants : « Si chez les agrégés, on trouve 36 % de pères cadres, 18 % exercent une profession intermédiaire et 14 % de pères ouvriers, ces proportions sont respectivement de 27 %, 23 % et 15 % chez les certifiés, de 13 %, 14 % et 29 % chez les professeurs de lycée professionnel. » (Duru-Bellat et van Zanten, 1998, p. 152). On relève également qu'ils sont nombreux parmi les PLP à faire état d'un choix tardif d'enseigner en LP (Périer, 2003), du fait de l'exercice antérieur d'une autre activité professionnelle, et parfois du repli sur un concours du professorat à défaut d'avoir réussi l'agrégation ou le CAPES (certificat d'aptitude au professorat dans l'enseignement secondaire).

Si l'origine sociale des PLP présuppose l'existence d'une proximité socio-culturelle (relative néanmoins) avec leurs élèves, elle ne prend sens qu'au regard non seulement de la position occupée par le LP dans le champ scolaire, mais aussi du public scolaire dont le comportement, jugé parfois « anti-scolaire », exprime moins une résistance à la culture légitime (Willis, 1977) que la difficulté à donner du sens à une scolarité qui ne peut plus s'appuyer symboliquement sur des idéaux culturels et professionnels collectifs (Forquin, 1989).

Un travail enseignant mis à l'épreuve par « l'échec scolaire » des élèves accueillis : recherche dans quatre lycées professionnels

Le travail des PLP s'accompagne d'un discours récurrent, apparaissant parfois comme l'objectif majeur de leur mission : lutter contre l'échec scolaire et « motiver » des élèves perçus de manière ambivalente, comme « capables de réussir » et comme « déstructurés ». Mais au fond, une telle posture surinvestissant l'idée d'une nécessaire « mise en confiance » des élèves recouvre également le sentiment d'être parfois démunis et de « devoir faire avec » un public qualifié de « difficile ».

Le terrain de la recherche

Afin de saisir le travail mené par les enseignants de LP, nous avons entrepris notre enquête de terrain en recourant essentiellement à des entretiens individuels. Qualitative, notre démarche empirique a été guidée par le souci de recueillir un matériau significatif de la diversité des profils enseignants en LP. « Anciens » et « nouveaux » PLP, enseignants de matières générales et enseignants de matières professionnelles, professeurs en LP industriel ou en LP tertiaire... la diversité a ici valeur d'expériences sociologiquement significatives des différentes manières d'être et d'exercer en LP (2). Trente entretiens ont été menés avec des enseignants. Nous nous sommes appuyé, pour relancer les échanges et mettre au jour les possibles paradoxes du travail des PLP, sur les enseignements issus de nos recherches antérieures traitant du rapport aux savoirs chez les élèves et de l'abandon en cours de formation. Ainsi, et afin que nos interlocuteurs ne se complaisent pas dans des propos normatifs, nous les avons amenés à interroger leurs pratiques à l'aune de ce que disent les élèves. L'interrogation des pratiques a surtout pris la forme d'une centration sur les modes d'enseignement « concrets » en invitant nos interlocuteurs à un effort d'explicitation (Vermersch, 1996) de ce qu'ils

(2) Quatre LP ont constitué le terrain de notre recherche. Les LP, dont les effectifs vont de 450 à 900 élèves, sont situés dans le Nord-Pas-de-Calais (deux lycées « mixtes », un lycée industriel et un lycée tertiaire situé dans un lycée polyvalent), région traditionnellement marquée par l'importance des formations professionnelles dans le secondaire (l'orientation en LP à l'issue du collège avoisine les 37 % pour une moyenne nationale de l'ordre de 32 %). Les entretiens, d'une durée de 1 à 2 heures, ont été menés avec des PLP de différentes disciplines, avec comme souci un

équilibre entre enseignants de matières générales et enseignants de matières professionnelles, et en tenant compte de la répartition sexuelle (davantage de PLP femmes en LP tertiaire et en enseignement général, davantage d'hommes dans les LP industriels). Une partie de nos interlocuteurs, surtout dans les spécialités industrielles, ont eu une expérience professionnelle avant de devenir enseignant. L'âge des PLP allait de 30 à 59 ans, et la part des anciens ouvriers ou salariés était de 12 sur 30 interrogés.

disent « faire réellement » avec leurs élèves. Si les entretiens étaient plutôt non directifs, nous avons veillé à ce que les points suivants soient abordés :

- le public scolaire et les manières dont on peut le définir (critères sociaux, scolaires, culturels, etc.) ;
- l'accueil des élèves par le LP et par l'enseignant ;
- les démarches pédagogiques mises en œuvre (préparation des cours, déroulement des enseignements, modes de mise en activité des élèves, stratégies d'évaluation) ;
- les finalités du LP et de la (ou des) matière(s) que l'on enseigne ;
- les critères permettant de soutenir que telle ou telle pratique permet aux élèves de réussir ;
- les conditions de travail dans l'établissement et les relations avec la direction et les collègues ;
- les relations avec les entreprises et les modes d'implication lorsque les élèves y effectuent un stage ;
- les relations avec les parents ;
- le parcours scolaire et professionnel du PLP.

Nous avons également, mais de manière moins significative, mené quelques entretiens avec des conseillers principaux d'éducation (CPE), des proviseurs et deux chefs de travaux. L'objectif était d'approcher le travail et le discours institutionnel en le rapprochant de celui des enseignants qui sont plus en contact avec les élèves.

Des élèves perçus à la fois en difficulté scolaire et sociale

Les élèves sont présentés comme ayant dans l'ensemble de grandes lacunes scolaires qui procèderaient tout autant de leur mode de scolarisation antérieur (de nombreux PLP remettent en cause le collège unique, « cette machine à broyer les élèves » [Homme, PLP en maths-sciences]) que de leur expérience socio-familiale qui ne favoriserait guère l'appropriation de savoirs, puisque « beaucoup de parents sont dépassés et ne peuvent pas aider leurs enfants dans leur travail scolaire » (Femme, PLP en bioservices). Les lacunes scolaires accumulées, conjuguées aux difficultés sociales et familiales que connaissent de nombreux élèves amènent les PLP, CPE et proviseurs interrogés à considérer que le LP pourrait constituer le lieu de la « seconde chance », grâce à laquelle on pourrait « réparer » le rapport du public à l'école et aux études. Si les PLP de matières générales, se distinguant en cela de ceux des matières professionnelles, associent au LP une fonction de formation « culturelle » et « citoyenne » (au sens où les savoirs sont censés permettre une prise de conscience des enjeux sociaux et politiques), les seconds définissent leur rôle à l'aune d'une formation aux métiers, ce qui conduit à des rapports différenciés aux élèves. Tout se passe comme si à

mesure que l'on enseigne une matière générale (ou décontextualisée), les rapports aux élèves prennent la forme d'une distance, que le vouvoiement des élèves par quelques PLP cristallise, mais aussi influent sur la manière même dont les enseignements se déroulent (en classe le plus souvent). Ces différences n'empêchent pas la présence d'un souci affiché de socialiser – selon la matière enseignée – les élèves avant de les mettre en activité d'apprentissage. Ainsi, cet enseignant en productique mécanique dira : « Mes élèves, c'est des bons gars, il faut seulement savoir les cadrer, ils ont besoin d'un accompagnement qui soit proche d'eux, pas des cours théoriques, mais un suivi sur machines, je fais un peu le père pour eux. » Le propos d'une autre enseignante, PLP en lettres-histoire, exprime à sa manière une autre variante du travail de socialisation *via* la sollicitation cognitive des élèves : « Moi, ici, je pense que je suis exigeante au niveau des rapports humains, comment se construisent ces rapports dans une société, je ne bouge pas là-dessus... après, c'est important de savoir réfléchir et de ne pas dire n'importe quoi, c'est important de construire sa pensée, donc je leur casse la tête avec les brouillons... et souvent, je leur fait lire ce qu'ils ont écrit... ils se rendent compte que la parole doit être structurée. » Ainsi, le travail visant à mobiliser les élèves suppose au préalable une construction dans le cadre scolaire de dispositions cognitives qui ne sont pas référées aux seuls contenus définis par les programmes (ou le curriculum formel). Amener les élèves à construire leur pensée et à réfléchir, tout en les cadrant, c'est réaffirmer l'importance de la forme scolaire, même si les PLP de matières technologiques et professionnelles sont souvent critiques à l'égard des savoirs théoriques ou abstraits.

Pourtant, et même s'ils sont nombreux parmi les PLP à soutenir que « pour faire réussir les élèves, il faut se donner à fond », « se décarcasser », « ne pas compter son temps », ils souscrivent dans leur majorité à l'hypothèse d'un manque de soutien familial à la scolarité (certains disent que les « parents ont démissionné », d'autres avancent qu'ils sont « dépassés »), d'un handicap socioculturel responsable de l'échec scolaire en collège et de lacunes accumulées par une partie du public. Pour rendre compte des raisons expliquant les difficultés de compréhension chez les élèves, cette enseignante en comptabilité nous dit : « J'ai ma version des choses, je pense qu'il y a un milieu social défavorisé, avec une misère intellectuelle qui est entretenue par la télé [...] je crois que certains parents ne peuvent pas suivre leurs enfants dès l'école primaire, je crois que le système scolaire fonctionne comme ça, on a donc une partie des élèves qui ont accumulé l'échec scolaire, qui ont passé leur temps à se faire oublier, d'où cette passivité, et ils arrivent ici, on leur demande d'être actifs... le cerveau ne s'est pas mis en place pour fonctionner comme ça, et en compta, on fonctionne énormément sur l'analyse... Pour eux, analyser, c'est quelque chose de monstrueux, parce que je dois regarder la situation, je dois faire des déductions, et des déductions, je dois traiter les questions, ce n'est pas compliqué, et pourtant, mes élèves n'ont pas cette démarche. » À cette perception, qui associe mode de mobilisation cognitive et appartenance familiale, s'ajoute une autre dimension, celle du mode de vie de certains élèves qui entre en tension avec leur statut même de public scolaire, et déstabiliserait

parfois l'ambiance de la classe : « J'ai des jeunes filles qui ont 17 ans en bac pro, elles ont un parcours classique, et puis, j'ai ma plus âgée qui a 22 ans et qui a un enfant de 3 ans, j'en ai une autre qui a un bébé de 18 mois, après, j'ai une jeune fille qui va accoucher dans un mois, ça apparemment, on en avait moins avant... la difficulté, c'est que ces jeunes filles n'ont pas une vie qui est celle du lycéen classique, en fait, elles ont une vie d'adulte à l'extérieur du lycée et donc, elles gèrent leur vie de façon autonome... elles ne supportent pas la rigueur exigée à l'intérieur de la classe... ça pose des problèmes... il y a une fille qui vient en retard régulièrement, elle dit qu'elle doit garder son enfant, mais vis-à-vis des autres, c'est perçu comme une injustice si on lui pardonne. » (Femme, PLP en vente).

Ainsi la perception des élèves par les enseignants s'intègre-t-elle dans la manière dont ceux-ci pensent et disent vouloir lutter contre l'échec scolaire. Dans une recherche précédente (Jellab, 2000, 2001), il nous est apparu que si pour les élèves c'est surtout au LP qu'ils pensent acquérir des « connaissances scolaires » et « professionnelles », les PLP sont également porteurs d'un tel regard dans la mesure où, postulant que leur public vit dans des conditions sociales peu favorables au travail et à la réussite scolaires, ils en viennent à identifier le LP à un lieu permettant de « sauver des gamins en leur donnant des savoirs et des savoir-faire » (Femme, proviseur de LP tertiaire). Le LP assurerait donc, par sa clôture symbolique (Charlot, 1987), une fonction salutaire pour des élèves ayant « besoin de se reconstruire » (Femme, PLP en lettres-histoire). Le discours sur l'apprentissage du métier, la confrontation avec des contenus « concrets » expriment une vision opposant l'intellectuel et le manuel, mais également un souci fortement affiché visant à légitimer les savoirs enseignés et leur utilité. Ainsi, l'accueil des élèves en LP procède fortement de cette préoccupation.

« L'enseignement du concret » comme préambule

Tous les PLP interrogés affichent la nécessité de valoriser les élèves et leur travail, afin de « casser l'image négative qu'ils ont eue avec des profs de collège qui les matraquaient sans cesse » (Homme, PLP en structures métalliques). Aussi, dès les premières semaines de cours, les enseignants tentent de valoriser les réussites : « Le problème des élèves, quand ils arrivent ici, c'est d'abord qu'ils sont dégoûtés par l'école, ils ont une image d'eux très négative, ils se considèrent comme de la m... moi, ce qui me frappe toujours, c'est qu'au bout de l'année, moi je dis facilement aux élèves, "C'est bien ce que vous faites", à chaque fois que l'élève répond, je dis que c'est bien ou je positive, et ça, ça les frappe, c'est un petit mot qu'ils n'ont jamais entendu, c'est des élèves qui ont besoin d'être rassurés et pour ça, deux choses sont importantes : valoriser les petites réussites et leur faire comprendre qu'ils ont droit à l'erreur. » (Femme, PLP en secrétariat).

La différence que les PLP marquent entre le collège et le LP se situe doublement au niveau des modes de valorisation de la réussite des élèves et au plan

des apprentissages qui se veulent plutôt « concrets » que strictement scolaires (y compris lorsqu'il s'agit des matières générales). L'opposition effectuée par les PLP entre le travail intellectuel et le travail manuel procède d'une forte propension à construire une « rupture symbolique » avec le collège, avec les savoirs qui y sont enseignés et surtout avec les manières dont, pensent-ils, les professeurs de collège enseignent à leurs élèves. Même si l'objectif recherché est d'« amener les élèves à réfléchir et à se poser des questions » (Homme, PLP en mécanique automobile), le point de départ de l'enseignement s'appuie souvent sur du « travail concret », usant de supports pratiques censés être plus parlants et « concrets », et donc plus accessibles au public scolaire. Au plan pédagogique, le concret renvoie à l'ensemble des démarches visant à « montrer » aux élèves, considérés comme des « visuels », les contenus à travers l'action (ou le « faire »). « Pour motiver les élèves, avant tout, il faut leur démontrer par la pratique, un exemple vite fait... vous voyez ce chandelier, je leur fais ça pendant quatre heures, mais après, je leur explique en donnant des consignes comment ils peuvent fabriquer le même chandelier, et après, ils sortent avec quelque chose qu'ils ont fait eux-mêmes... mais ce n'est que plus tard que je vais revenir sur le chandelier pour faire un peu de technologie, un peu de théorie mais ça reste malgré tout sur du concret. » (Homme, PLP en structures métalliques). La réticence des élèves aux savoirs théoriques – y compris technologiques – contribue fortement à l'élaboration de séquences d'enseignement qui, sans opposer leurs finalités les unes aux autres (« les compétences visées étant les mêmes qu'elles soient construites en atelier ou en cours de technologie », dit cette enseignante en génie mécanique), permet aux PLP d'atténuer le risque d'ennui et de « capter l'intérêt » des élèves. Ceux-ci manifesteraient des attitudes différentes selon les situations de formation : « Quelquefois, s'interroge cet enseignant en électrotechnique, on se demande si c'est vraiment les mêmes élèves, on en parlait à midi avec les collègues, le fait de les mettre en atelier, ils vont bouger, discuter quand même, et si on les met en classe, ils sont peu concentrés, peu intéressés, ils se sentent passifs [...] c'est plus difficile en classe qu'en atelier, je ne sais pas, c'est peut-être ennuyeux pour eux... il faut les captiver à partir de choses basiques, concrètes, ce qu'ils connaissent comme électricité domestique ou ce qu'ils ont vu en stage en entreprise... après, on tente de faire de la théorie, mais il n'y a pas de recette miracle. » (Homme, PLP en électrotechnique). Lorsque les PLP soutiennent que les élèves sont des « concrets », des « manuels », cela admet deux sens : les élèves sont manuels soit parce qu'ils ne disposent pas des outils intellectuels leur permettant d'engager un travail réflexif ou méta-concret (souvent, les élèves de CAP, issus de l'enseignement spécialisé, sont perçus comme ayant de « grosses difficultés d'abstraction », voire « un QI très bas » [Homme, PLP en menuiserie]) ; soit parce qu'ils ont des capacités intellectuelles qui ne peuvent être activées qu'au prix d'une centration préalable et plus ou moins durable sur des savoirs parlants (qu'il s'agisse de savoirs incorporés ou accompagnant sous forme d'explication le « faire » en atelier, ou de savoirs traitant de la « vie quotidienne », c'est notamment le cas de la matière « vie sociale et professionnelle »).

La finalisation des savoirs : entre adaptation des contenus et mise en exergue de leur utilité

La difficulté *princeps* des enseignants de LP réside dans l'effort à déployer pour « motiver » les élèves en mettant en évidence « l'utilité des cours » et ce « à quoi ils servent ». Il s'agit là d'une difficulté, variable d'une matière enseignée à l'autre, que les PLP disent plus ou moins maîtriser, d'autant plus que non seulement « tout ce qu'on enseigne n'est pas forcément utile pour la pratique » (Homme, PLP en maths-sciences) mais le risque patent est de succomber à une instrumentalisation des savoirs et à la mise entre parenthèses de leur finalité formative, détachée de l'expérience première. La justification des savoirs peut s'accompagner de la négociation des contenus scolaires, notamment pour certaines matières dans lesquelles les contraintes du programme sont moins restrictives (en lettres, en EPS, en arts appliqués, etc.). Cette négociation associe fortement finalités scolaires et socialisation des élèves (aux règles, aux modes de participation en classe ou en groupe, etc.) : « Déjà au LP par rapport au collègue, on discute beaucoup et sur le contenu, il y a plus de discussion avec les élèves, on peut être amené à choisir le support en EPS, un même contenu peut avoir plusieurs supports, le contenu "sport collectif" peut s'envisager avec du basket, du foot, du hand... du contenu "sport de raquette", c'est tennis de table ou du ping-pong... ensuite, sur le cours proprement dit, amener les élèves à réfléchir sur telle ou telle consigne, là, on redescend niveau 5^e pour les classes qui sont difficiles... les élèves qui sont en avance par rapport à la règle, on peut là rentrer dans un rapport plus cognitif, et ensuite les mettre en responsabilité. » (Homme, PLC en EPS). De même, cette enseignante en lettres-histoire dira trouver dans les grandes lignes du programme la possibilité d'adapter ses cours à son public, en choisissant des thèmes pouvant les intéresser : « En français, on a une liberté extraordinaire, on n'a pas les programmes trop fermés, on doit faire les genres avec comme fil conducteur l'argumentation, et donc du coup, on fait ce qu'on veut, c'est vraiment travailler en fonction du pouls de la classe... je cherche un texte qui leur va bien, c'est un texte qui leur parle, on travaille Voltaire par exemple, les filles et les garçons, ça leur convient bien, ils aiment un discours qui est contestataire, vraiment, ça les éclate. »

L'utilité des savoirs enseignés est plus ou moins commode à mettre en évidence selon les disciplines. Les PLP de matières générales sont plus prompts à justifier les finalités des savoirs eu égard à des expériences pratiques et à des exemples de mise en application dans la vie quotidienne (« Faire du français, ça sert tout le temps je leur dis, mais c'est surtout pour savoir bien communiquer aussi bien par écrit qu'oralement. » ; « Les maths, tout n'est pas utile mais il y a de nombreux exemples que je prends pour leur dire que ça sert lorsqu'on fait des achats, qu'on doit calculer des pourcentages, faire des opérations pour gérer ses économies. », etc.) ; chez les PLP de matières technologiques et professionnelles, les savoirs sont présentés comme utiles du fait de leur caractère professionnel et immanent aux compétences visées par la formation. Par leur statut de savoirs portés sur l'action et la

transformation du réel (construction, montage, mise en application, etc.), ces contenus professionnels offrent davantage de possibilités de vérification des compétences maîtrisées, comparés aux contenus théoriques dont beaucoup d'élèves n'en évaluent l'appropriation qu'à la lumière du jugement professoral (« Quand je réussis un devoir en français ou en histoire, je suis obligée de faire confiance au prof, c'est lui qui sait, ce n'est pas pareil qu'en atelier, si je réussis, je le vois en vrai. », nous disait cette élève de BEP électrotechnique, Jellab, 2001).

Pourtant, la centration sur l'utilité des savoirs ne suffit pas pour mobiliser tous les élèves. Les difficultés à donner du sens aux contenus enseignés procèdent aussi de l'absence d'identification de soi à la formation, ou lorsque lesdits contenus sont perçus comme relevant d'une pratique sociale « ordinaire », donc peu légitime à être enseignée. Ainsi, les PLP observent que « malgré des possibilités d'embauche réelle, il y a des élèves qui se demandent à quoi ça sert de se former parce qu'ils croient qu'on peut apprendre directement en pratique » (Homme, PLP en cuisine). En outre, le sens de l'expérience scolaire ne tient pas seulement aux contenus enseignés en eux-mêmes et aux manières dont ils sont didactisés ; il procède également de dynamiques socio-subjectives qui favorisent ou non l'association entre soi (l'élève en l'occurrence) et les savoirs. C'est sans doute cette distance critique manifestée par de nombreux élèves à l'égard du LP et des savoirs qui explique l'insistance des PLP sur la nécessité d'amener leur public à construire « une bonne image » de lui-même. Souscrivant d'emblée au fait qu'ils ont d'abord à lutter contre le sentiment d'échec scolaire de leurs élèves, les PLP sont rarement en attente d'un « client idéal » (Becker, 1952). C'est ce que confirme le cas d'élèves dont les enseignants vantent l'excellence (scolaire, professionnelle et relationnelle à la fois) tout en regrettant leur présence en LP (« Des fois, quand on voit ces élèves qui sortent du lot, on se demande ce qu'ils font en LP, il y a certainement eu une erreur d'orientation au collège. », avance une PLP en bioservices).

Mais le travail des enseignants de LP se construit au quotidien, dans la classe, en atelier, et dans une moindre mesure lors des périodes de stage en entreprise. Peu de PLP disent enseigner sans difficultés aux élèves de LP, et la plupart d'entre eux font état de la nécessité « d'inventer tout le temps des petites choses en espérant qu'elles marchent », car même à l'issue d'une expérience professionnelle de longue durée, peu de nos interviewés sont assurés d'une implication des élèves dans les activités proposées.

Quelles pratiques pédagogiques relève-t-on en LP, comment s'organisent les enseignements et selon quels critères de légitimation ?

Les pratiques pédagogiques en lycée professionnel et leurs variations : entre enseignement académique, travail en groupe, individualisation et évaluation

Les actions visant à inverser le sentiment d'échec chez les élèves s'appuient sur un travail de pacification des relations avec l'institution scolaire, de valorisation de leur « savoir-faire », en recourant à un mode d'évaluation qui se veut plus proche d'une appréciation des compétences que des connaissances théoriques. Héritière d'une tradition pédagogique ayant tenté de concilier formation technique et accès à la culture (Léon, 1965 ; Troger, 2002), rattrapée par la crise du monde industriel et de la culture ouvrière qui offraient antérieurement un soutien symbolique à la mobilisation des élèves, la pratique enseignante prend souvent appui sur des « exemples concrets » ou des « cas pratiques » pour tendre vers un travail de généralisation ou d'abstraction. Mais entre les intentions et leur mise en œuvre, une partie des PLP se disent parfois démunis, voire « déroutés ». Cet enseignant en maths-sciences observe que « les exemples concrets, ça va quand vous faites des maths appliquées, mais si vous faites un cours sur les composants chimiques d'un produit, vous ne pouvez pas tout montrer, vous êtes obligés de passer par la théorie et ça, ça annuie les élèves ».

Mobiliser les élèves par des cours « intéressants » : entre le « sérieux » et le « ludique »

Les PLP disent globalement « chercher des contenus et imaginer des exercices pour faire que les cours soient intéressants » (Femme, PLP de lettres-anglais). Mais cette notion de « cours intéressant » est loin d'être objective, puisque ce qui peut être intéressant du point de vue de l'enseignant ne l'est pas forcément de celui de l'élève. Les indices que les PLP relèvent pour dire l'intérêt des élèves renvoient d'abord à leur participation, à leurs questionnements et à l'écoute (« Se concentrer et être attentif, écrire quand il le faut, c'est tout ce que je demande. » [Homme, PLP en maintenance des systèmes mécaniques automatisés]). Tout en restant un repère pour les PLP, ceux-ci disent « sortir parfois du référentiel pour faire des choses plus passionnantes » (Femme, PLP en comptabilité). Ils ont recours à des activités ludiques, à des exercices où « l'on met en concurrence des groupes d'élèves », « où l'on demande à chacun de trouver les erreurs de l'autre ». Si les PLP de matières professionnelles s'appuient fortement sur le référentiel pour mettre en activité les élèves, ceux des matières générales hésitent souvent entre activités « facilement accessibles » et « travaux plus durs ». Cette hésitation couvre la question du statut du travail intellectuel en LP, et la réticence des élèves à la forme scolaire – et plus particulièrement à l'enseignement général qui rappelle les cours du collège – conduit les enseignants à des arbitrages entre les savoirs décontextualisés et les savoirs « utilisables en pratique ». Cet enseignant en arts appliqués avance : « Mes élèves, je leur dis que ce qu'on

voit, c'est pour leur donner un bagage culturel minimum, mais je leur dis aussi que de temps en temps, ils pourront utiliser leurs connaissances pour faire de la décoration, des activités manuelles, c'est sympa. »

En classe, les enseignements s'appuient souvent sur « l'image » (usage du rétroprojecteur, de la vidéo, etc.), sur la recherche et la lecture documentaires (travail sur supports écrits, sur des photocopiés, sur des articles de presse apportés par les enseignants et parfois par les élèves, etc.). « Il faut éviter de faire écrire les élèves, ils n'aiment pas. » (Femme, PLP en maths-sciences). Parfois, la préoccupation de l'enseignant est d'abord de « faire participer » les élèves, sans que l'apprentissage soit l'objet *princeps* de cette participation : « Il faut toujours partir du concret, en histoire, on a de l'écoute quand on raconte des anecdotes historiques, ils aiment bien mais ils sont souvent passifs... le pire, c'est quand ils se déconcentrent, ils décrochent et c'est le b... je prévois toujours de les faire agir pour éviter l'impasse. » (Femme, PLP en lettres-histoire). En atelier ou lors des enseignements professionnels, l'enseignement se veut plus interactif (du fait notamment de l'effectif réduit des élèves, en général, ils sont en demi-classe) et plus « concret » : cela va de la pièce fabriquée en atelier ou du plat cuisiné préparé selon une succession d'étapes pédagogiques à la mise en activité d'élèves en leur laissant une marge d'autonomie (les élèves sont souvent en groupe de 3 à 4, et accomplissent des tâches que l'enseignant vient observer de temps en temps).

La stabilité de la relation pédagogique est suspendue à la manière dont l'enseignant alterne activités accessibles aux élèves et activités plus exigeantes, pensées comme étant « plus sérieuses ». Les PLP savent que les élèves peuvent réagir de manière négative face à des activités « faciles », perçues comme infantilisantes, les renvoyant à une image négative de leur « niveau ». En même temps, le passage d'une activité accessible – voire ludique – à une activité plus exigeante oblige à des arbitrages, voire à des négociations avec les élèves. « Avec mes élèves, avance cette PLP en secrétariat, elles savent qu'il y a des moments où on travaille sérieusement, donc là, je leur donne un travail avec systématiquement une production écrite qu'elles doivent me remettre à la fin, mais elles savent aussi qu'à un autre moment, on arrête tout et on discute ou alors, elles ont un temps libre pour faire un peu d'ordinateur, créer des cartes... ».

Il reste que c'est bien au niveau des savoirs que les élèves considèrent comme « nouveaux », et qui portent essentiellement sur l'enseignement professionnel, que se jouent en grande partie les chances d'une mobilisation, expérience que les PLP associent à un « nouveau départ ».

Les activités technologiques et professionnelles : des savoirs nouveaux potentiellement « motivants » ?

Si les élèves de LP ont rarement choisi leur orientation, ils sont également nombreux à méconnaître le contenu réel des activités et des enseignements.

« Quand ils arrivent ici, ce sont des jeunes qui n'ont pas du tout de notion de métier, alors ils ont été orientés, ils le disent, sans l'avoir voulu [...] ils ne savent pas ce que c'est que les structures métalliques... l'électricité, la mécanique, la maçonnerie, ça ils savent, mais les structures métalliques, ils ne savent pas. » (Homme, PLP en structures métalliques). De même, dans les spécialités supposées avoir été choisies, les PLP observent que les élèves n'ont qu'une représentation partielle de la réalité du métier et de la formation : « Nos élèves croient qu'en venant en BEP carrières sanitaires et sociales, elles vont travailler avec les enfants, mais en fait, c'est surtout avec des personnes âgées qu'elles bosseront plus tard. » (Femme, PLP en sciences médico-sociales). Mais en dépit de ces décalages entre représentation et réalité des formations, les élèves manifestent un intérêt vis-à-vis de ce qui leur paraît être nouveau : les matières technologiques et professionnelles. C'est ainsi que les PLP de ces matières, dont le nombre d'heures face à une même classe est de huit à douze heures hebdomadaires, disposent davantage d'opportunités pour faire découvrir aux élèves des contenus inédits et expérimenter des démarches plurielles en vue de les mobiliser. Assurés d'une légitimité institutionnelle leur reconnaissant un rôle plus « professionnel » (puisque les savoirs professionnels sont immanents à l'identité du LP et à sa fonction de préparation à l'insertion), les PLP de matières professionnelles tentent d'user de cette position pour socialiser les élèves à des savoirs nouveaux. Certains PLP disent préférer enseigner à des CAP ou à des BEP, parce qu'ils leur font « découvrir le métier », ce qui est moins le cas face à des élèves de baccalauréat professionnel. « Je n'ai pas de bacs pros, j'ai pris l'habitude de travailler avec des plus jeunes, là, je n'ai que les BEP, j'ai deux classes de première année de BEP [...] les bacs pros, je les ai eus quand ça a ouvert, mais je n'ai pas trop aimé, ce qui me plaît chez les élèves de BEP, c'est de les voir démarrer de rien et d'arriver à quelque chose, tandis qu'en bac pro, ils sont faits... les filles en bac pro, elles savent déjà des choses et on ne fait finalement qu'approfondir des connaissances en droit, éco, communication et secrétariat. » (Femme, PLP en secrétariat).

Au plan pédagogique, les PLP de matières professionnelles ont souvent recours à l'alternance. La plupart du temps, ils mettent « les élèves en pratique avant de les amener à des schémas, sinon, ils fatiguent, ils sont vite déconcentrés » (Homme, PLP en électrotechnique). Cette alternance est souvent perçue comme nécessaire par les PLP alors que certaines instructions officielles préconisent soit « le tout atelier et on va voir en classe si un problème de technologie se pose » (Homme, PLP en productique mécanique), soit « de faire surtout de la théorie et d'aller en pratique de temps en temps » (Homme, PLP en électronique). La scolarisation des savoirs en BEP et le transfert au baccalauréat professionnel d'une grande part de l'enseignement « pratique » renforcent les difficultés des enseignants, qui ont ainsi l'impression d'un décalage grandissant entre les exigences des référentiels et les attentes des élèves, auxquels « on a toujours dit qu'ils vont apprendre un métier manuel » (Homme, PLP en maintenance des systèmes mécaniques automatisés).

La valorisation de la réflexion autour d'activités nouvelles est souvent posée comme un point de départ n'exigeant que peu d'acquis antérieurs. On assiste à un discours de légitimation des savoirs scolaires et professionnels qui prend appui à la fois sur la valorisation de leurs finalités (« apprendre un métier », « pouvoir préparer un baccalauréat professionnel pour avoir plus de chances d'insertion », « apprendre à réfléchir et à fabriquer des choses utiles », etc.), et sur la possibilité de s'affranchir de sa condition d'élève orienté, subissant sa scolarité et résigné à l'échec.

Les matières nouvelles peuvent être potentiellement mobilisatrices. Mais la scolarité en LP implique l'appropriation de connaissances, estimées à l'aune de leur évaluation. Si l'évaluation des élèves de LP est à la fois scolaire et professionnelle, elle ne réfère pas aux mêmes enjeux selon qu'il s'agit de l'un ou l'autre domaine.

L'évaluation des élèves et ses modalités : la valorisation de la réussite entre moyenne scolaire et moyenne professionnelle

Les modes d'évaluation des élèves s'inscrivent dans l'objectif de les « réconcilier avec l'école », et prennent souvent l'aspect d'une sur-notation lors des premières semaines de scolarité. « Je fais des choses simples, au départ, c'est-à-dire que la première note qu'ils vont avoir, c'est autour de 16 ou 17 sur 20... après, j'augmente la difficulté. » (Homme, PLP en électrotechnique). En général, cette évaluation indulgente accompagne des exigences cognitives et procédurales à la portée des élèves. « On essaie de valoriser ce que les élèves savent faire, on ne va pas taper trop haut et on ne passe pas à autre chose avant de bien maîtriser l'étape en cours. » (Homme, PLP en mécanique automobile). Mais les enseignants savent que l'équilibre reste précaire entre type de notation et « niveau réel » des élèves. Si la note est trop indulgente ou perçue par l'élève comme non méritée, elle lui apparaît comme une stratégie visant à « acheter la paix scolaire » (Femme, PLP en vente). Selon cette enseignante en lettres-histoire, « On est plus tolérant, plus indulgent qu'en collège, en tout cas, la plupart des élèves n'ont pas eu ces notes avant d'arriver au LP... en plus, il faut savoir qu'en histoire-géographie par exemple, les exigences se limitent souvent à une faible attention lorsqu'ils doivent lire les documents... c'est-à-dire que les élèves n'ont même pas besoin d'apprendre chez eux... je leur dis parfois : "Très franchement, vous faites un effort réel, et même ceux qui n'auront pas vu leur cours, ils auront la moyenne"... ça les motive, parce qu'ils se mettent au travail, mieux vaut tard que jamais... mais il y a cette note quand même qu'on gonfle un peu. »

Mais les stratégies d'évaluation des élèves intègrent aussi une autre dimension : celle du savoir professionnel qui vient en quelque sorte déstabiliser les normes d'évaluation classiques. Pour cette enseignante en comptabilité, l'enjeu est bien de valoriser les élèves à travers un savoir-faire mais dont l'évaluation n'est pas uniquement scolaire. C'est pourquoi de nombreux PLP opèrent une distinction entre la « moyenne scolaire » et la « moyenne

professionnelle ». Souscrivant à l'orientation par l'échec vers le LP, les PLP tentent de transformer cette expérience en étant indulgents sur la notation. En même temps, et au fur et à mesure du déroulement de l'année, ils donnent à voir aux élèves qu'obtenir seulement la moyenne scolaire ne saurait suffire pour en faire de futurs professionnels : « Avoir 10 sur 20, ce n'est pas avoir la moyenne. » (Femme, PLP en comptabilité) et « Réaliser un circuit électrique qui ne marche qu'à moitié, c'est-à-dire qui ne marche pas finalement, ce n'est pas être électricien. » (Homme, PLP en électrotechnique). Les enseignants de matières générales évaluent les élèves sur des compétences appartenant à des savoir-faire transversaux – savoir s'informer, savoir organiser, savoir réaliser et savoir s'auto-évaluer –, mais il leur est plus aisé d'arbitrer les notes selon des critères plus généraux, car moins en phase avec une activité technologique ou professionnelle évaluable empiriquement.

Mais les élèves de LP sont répartis dans des filières qui correspondent à des niveaux de formation et partant à des niveaux d'exigence spécifiques. Aussi, l'évaluation des élèves est subordonnée tant à la filière (CAP, BEP et baccalauréat professionnel) qu'aux matières enseignées. Face aux élèves de CAP, les PLP manifestent une assez grande indulgence, tout en disant « qu'avec eux, on fait d'abord de l'éducation » et en déplorant leur « très faible niveau ». Aussi l'indulgence combine-t-elle souvent une appréciation ne dissociant pas le comportement des élèves de leur travail scolaire. S'agissant des élèves de BEP, l'évaluation n'est indulgente que lors de la première moitié de l'année scolaire, période pendant laquelle les efforts sont tournés vers la pacification des rapports avec les études et les enseignants. La seconde année de BEP, sans doute du fait de l'importance qu'y revêtent les examens, est jalonnée par une multiplication des contrôles, y compris parfois sur le mode de « l'entraînement aux épreuves finales ». « En deuxième année, il y a le diplôme et on ne va pas se raconter des histoires, j'essaie de les noter à leur juste valeur, ce que j'évitais en première année parce qu'ils arrivent comme des écorchés vifs. » (Femme, PLP en vente).

Les élèves de baccalauréat professionnel sont souvent considérés comme des « adultes ». Leur évaluation est plus exigeante et fait intervenir de manière conséquente les compétences professionnelles. Ces compétences, qui sont doublement professionnelles et relationnelles, donnent lieu à un véritable travail sur les individus et leur posture (que les PLP réfèrent aux savoirs, savoir-faire et savoir-être). Tout se passe comme si à mesure que l'échéance d'une insertion professionnelle était proche, les PLP en venaient à surestimer les compétences relationnelles (savoir se présenter, communiquer, respecter son travail, etc.) et à valoriser les conduites supposées préfigurer une adaptation au marché du travail. Le souci d'évaluer la présentation de soi est omniprésent dans les propos des enseignants et ce à mesure que les spécialités professionnelles s'y prêtent (c'est le cas en hôtellerie, en sanitaire et social, et en vente).

Le suivi des élèves, entre travail en groupe et individualisation des démarches pédagogiques

Une seule constante semble structurer le travail des PLP, toutes disciplines confondues : celle de l'action au plus proche des élèves identifiée à un « suivi individualisé ». Nombreuses sont les fois où, invités à nous entretenir de leurs classes et du déroulement des cours, les PLP en viennent à se centrer sur « des cas d'élèves », comme si la classe était d'abord composée d'individualités qu'il s'agit de « gérer ». La massification scolaire et l'orientation à l'issue de la classe de 3^e donnent paradoxalement à la nécessité d'individualiser un caractère généralisé : « Avant, ils étaient plus nombreux à réussir, on faisait cours et on avançait, celui qui ne suivait pas, tant pis... maintenant, on ne peut plus le faire parce qu'ils sont nombreux à avoir des problèmes. » (Homme, PLP en menuiserie).

La variation des supports lors des séquences d'enseignement semble répondre au souci d'éviter que les élèves ne s'ennuient ou ne déstabilisent l'ordre scolaire. Le recours de plus en plus fréquent aux TICE (technologies de l'information et de la communication en éducation), et ce en plaçant les élèves en binômes autour d'un ordinateur, constitue une autre manière de les mobiliser. Pour certains PLP, ce support compense l'incapacité à enseigner de manière académique : « Depuis 30 ans que je suis prof, je m'aperçois que les élèves sont de moins en moins attentifs, ce qui est sûr, c'est que je ne peux pas enseigner comme avant... alors j'utilise les ordinateurs en mettant deux élèves par machine, c'est un peu ludique mais ça les fait travailler, ils ont l'impression que c'est plus sérieux et que c'est plus vivant que si je les faisais écrire. » (Homme, PLP en maths-sciences). Pourtant, et pour d'autres PLP, le recours à des supports ludiques censés intéresser les élèves est loin de garantir leur adhésion réelle, et ils sont parfois déçus de constater le décalage entre leur intention et le manque d'implication de leur public.

Les PLP insistent sur ce point : la réussite scolaire des élèves implique un suivi au plus près de chacun. Cependant, tous les enseignants interrogés ne consacrent pas un temps pour assurer ce suivi. Certains s'y livrent, assurés de leur capacité à faire face et à aider l'élève rencontrant des difficultés scolaires et sociales. Le suivi individualisé est davantage mis en œuvre en début de formation, l'enjeu étant de donner à voir d'autres rapports enseignants-élèves que ceux connus en collège. « En début d'année, ce que je fais aussi, c'est que chaque fois qu'un élève n'a pas réussi son contrôle, je le prends en heure supplémentaire, je n'appelle pas ça une heure de colle, mais je l'appelle un rendez-vous, donc on refait le travail, et on prépare le contrôle de la leçon suivante, et comme ça, l'élève qui a bien compris, elle cartonne au contrôle suivant, ça la remotive... mais parfois, j'impose les rendez-vous à certaines élèves car j'estime qu'il ne faut pas les laisser s'enfoncer en cas de difficulté. » (Femme, PLP en secrétariat). D'autres enseignants se contentent de « signaler à des collègues les cas d'élèves ayant des problèmes pour qu'on trouve une solution ensemble ». Plus jeunes que les autres PLP et peu sûrs de leur capacité à assurer une écoute dans le face à face avec l'élève, ces

enseignants confondent souvent les difficultés cognitives des élèves avec leur « comportement perturbateur ». Ils ont également davantage tendance que d'autres à associer difficultés scolaires et mal-être social et psychologique de leur public.

Globalement, les PLP trouvent plus efficace d'alterner enseignement académique et activités en groupe, celles-ci leur paraissant constituer l'un des moyens permettant d'assurer « un suivi à la fois collectif et individuel des élèves » (Homme, PLP en génie civil). Le recours au travail en groupe est assez fréquent dans les LP et si les PLP expriment parfois quelques réticences à l'égard de cette démarche – essentiellement pour l'investissement en préparation des séquences et des activités, ainsi que pour le risque de voir certains élèves s'impliquer peu –, ils y voient parfois une façon de « couper l'ambiance d'une classe qui décide de ne pas travailler » (Femme, PLP en sciences médico-sociales). Dans les ateliers ou en enseignement technologique, les élèves sont répartis en binômes, tandis que dans les matières générales, il arrive fréquemment aux enseignants de « faire travailler les élèves par 3 ou 4, ce qui permet de créer un esprit d'entraînement et de suivre les élèves individuellement », « de passer les voir et de leur expliquer quand ils ne comprennent pas » (Femme, PLP en lettres-anglais).

Le suivi des élèves peut aussi prendre l'aspect d'un temps consacré à des échanges avec l'élève en fin de cours et parfois en dehors des cours. Il arrive que ce soit l'enseignant qui sollicite l'élève lorsque celui-ci manifeste des signes de désintérêt ou lorsqu'il s'absente de manière inhabituelle (l'absentéisme est très important dans les LP, de l'ordre de 14 %, et les LP que nous avons sollicités pour notre recherche ne font pas exception). Il s'agit souvent d'une stratégie d'anticipation de conflits à venir, car « beaucoup d'élèves qui s'ennuient en cours finissent par tout foutre en l'air... il vaut mieux les prendre à part pour comprendre ce qui ne va pas ». Mais si les enseignants observent ne pas pouvoir « suivre chaque élève », ceux qui s'engagent dans des interactions proches des élèves ont tendance à interpréter les difficultés sociales et scolaires de ceux-ci en termes de « manque affectif » ou d'« instabilité psychologique ». Cette enseignante en lettres-histoire dira « passer énormément de temps avec des gamins qui se sont construits de rien, qui vivent dans un monde familial qui est peu structuré, ils sont complètement sans repères avec parfois des dépressions et des tendances suicidaires ». D'autres PLP font état du fait que suivre individuellement les élèves, c'est risquer de « compatir » avec eux, ce qui peut aussi bien conduire à une baisse des exigences qu'à une souffrance personnelle de l'enseignant. Aussi l'issue réside-t-elle parfois dans le maintien d'une certaine distance avec les élèves afin de préserver sa subjectivité : « Je prends le temps avec chaque élève quand il le faut, mais je lui rappelle à chaque fois que si je peux l'aider, je le fais mais qu'il faut aussi qu'il se débrouille avec d'autres personnes, il ne faut pas être trop à l'écoute, sinon je me fais bouffer par leurs problèmes. » (Homme, PLP en mécanique automobile).

Les échanges épisodiques avec des parents constituent une autre variante des stratégies d'individualisation. Deux attitudes sont manifestes : soit les

PLP sollicitent les parents à l'occasion de rencontres organisées par la direction en début d'année « afin d'instaurer un climat de confiance » (Femme, PLP en vie sociale et professionnelle) ; soit ils se limitent aux rencontres classiques (réunions parents/professeurs, conseils de classe, etc.), en déplorant le faible nombre de parents présents. Mais rencontrer les parents pour faire le point sur la scolarité d'un élève ne signifie pas pour autant la mise en œuvre d'un véritable partenariat éducatif. Le discrédit professoral pesant fortement sur les familles de milieux populaires (Glasman, 1992 ; Dubet *et al.*, 1997 ; Thin, 1998) conduit certains PLP à établir une distance alors même que des parents sont présents en LP : « Tu vois, j'ai une fille, elle est vraiment limitée mais quand tu as vu la mère, tu te dis, ben elle est un peu sosotte et donc, tu ne peux pas vraiment compter sur elle, espérer qu'elle soit responsable de sa fille alors qu'elle a déjà du mal à s'occuper d'elle-même. » (Femme, PLP en comptabilité).

Les pratiques pédagogiques en LP ont cette particularité de s'adresser à des élèves qui ont connu pour la plupart un parcours scolaire antérieur sinueux, et marqué par des épreuves plus ou moins « humiliantes ». Elles ont également pour spécificité de socialiser des élèves à des savoirs professionnels, ce qui fait du LP l'institution du secondaire la plus « ouverte » sur les milieux professionnels (Agulhon, 1994). Les élèves effectuent des stages pendant leur scolarité, et l'on peut supposer que cette expérience peut constituer également un élément sur lequel les PLP peuvent s'appuyer pour remobiliser leur public.

Les savoirs professionnels et les stages en entreprise : pédagogie de l'alternance et limites de l'exercice

En dépit de certaines réticences et réserves affichées à l'égard des milieux professionnels (3), les PLP sont nombreux à considérer que le stage en entreprise devrait permettre aux élèves de se « discipliner » et de se « remotiver »

(3) Les PLP manifestent des sentiments ambivalents à l'égard des stages en entreprise. Cela tient notamment à la faible maîtrise qu'ils peuvent exercer sur ces « périodes de formation en entreprise » (PFE), d'autant plus que dans certains cas, le rythme des stages déstabilise la régularité des enseignements (c'est le cas notamment en baccalauréat professionnel où les élèves effectuent un stage de 16 semaines en deux ans). Mais d'autres éléments expliquent cette réticence, tels que la propre expérience de l'enseignant avec le monde des entreprises (quelques PLP ont eu antérieurement à leur entrée dans l'Éducation nationale une expérience professionnelle conflictuelle avec un employeur), la matière enseignée (selon qu'elle concerne ou non des savoirs technologiques et professionnels) et la position occupée en LP (par exemple, les chefs de travaux sont plus préoccupés de développer des relations avec les entreprises du fait de leur fonction).

Nous avons néanmoins observé que plus la matière enseignée appartient à la forme scolaire (usant davantage de l'écriture et du savoir détaché de son usage immédiat, c'est le cas des matières générales mais aussi de certaines matières technologiques dans le domaine du tertiaire, de la comptabilité, du secrétariat, de la vente, du sanitaire et social, etc.), moins les PLP manifestent de l'intérêt pour les stages, quand ils ne sont pas critiques à l'égard d'entreprises qui « exploitent les élèves » et « les débauchent parfois pendant le stage en leur offrant des petits boulots ». On peut alors relever que les dysfonctionnements de l'alternance LP/entreprises ne procèdent pas seulement des modes d'accueil des élèves par les entreprises (Agulhon, 2000), mais qu'ils doivent également à la manière dont les PLP s'impliquent ou non (en particulier pour assurer le suivi et l'exploitation des stages au retour des élèves en LP) lors de ces périodes de formation.

(d'autant plus que ceux-ci sont majoritaires à dire préférer les stages au LP, Jellab, 2001). « Nos jeunes, on a beau leur dire que dans les entreprises, on ne tolérera pas de dérives, retard ou même un défaut de production, eh bien, je suis content de les voir aller en entreprise et qu'ils découvrent qu'on ne s'y amuse pas, et que ce qu'on leur dit ici, ce n'est pas du baratin. » (Homme, PLP en maçonnerie). Ce sont souvent les enseignants de matières professionnelles qui manifestent le souci d'une ouverture du LP sur les entreprises. Ce souci, nous l'avons également observé chez les PLP issus de l'université – ce qui diffère sensiblement des observations effectuées par Lucie Tanguy (1991) –, comme si les savoirs trouvaient dans leur « application » en entreprise une sorte de légitimité, tant du point de vue de l'efficacité de la formation que de celui de la mobilisation des élèves. Mais il arrive que les PLP, tout en souscrivant à la nécessité d'une alternance LP/entreprise, opposent ces deux univers à partir des activités proposées en atelier. Certains PLP saisissent des occasions pour travailler sur des objets non définis comme tels dans les référentiels de formation. « De temps en temps, pour motiver les élèves, je leur propose de travailler sur quelque chose qui n'a rien à voir avec le travail en entreprise, une fois, ce sera fabriquer un cendrier, une autre fois, une caisse de rangement... là, on est en train de fabriquer des bougeoirs, c'est important... si on doit leur enseigner comment on fabrique un bidon ou une pièce métallique, une pièce qui est souvent une pièce-poubelle, ça, ils le voient ici et en entreprise, mais c'est moins motivant que les autres objets qui les valorisent aussi. » (Homme, PLP en structures métalliques). Tout se passe ainsi comme si la valorisation du rapprochement entre le LP et les milieux professionnels était temporisée par le souci de ne pas mettre les élèves directement face à leur destin à venir, et surtout de donner à voir que le LP est plus qu'un lieu de formation à des savoirs productifs industriels, puisque l'on peut également y acquérir des savoir-faire esthétiques. La valorisation des élèves à travers des productions ou confections d'objets moins en phase avec l'activité industrielle en série vise à redéfinir les relations entre les élèves, leurs parents et les enseignants. Les travaux réalisés par les élèves « redorent leur image devant les parents » mais aussi mettent en exergue que « ce qu'ils apprennent en LP exige un certain niveau de raisonnement, ce qui fait venir aussi des parents parce qu'ils se disent que c'est de la formation » (Homme, PLP en menuiserie).

Dans les secteurs tels la mécanique automobile, la productique et l'électrotechnique mais également le commerce, les PLP sont plus soucieux de développer un partenariat avec les milieux professionnels, ce qui explique pourquoi non seulement ils s'impliquent lors des stages effectués par les élèves, mais aussi sont souvent plus que les autres enseignants à la recherche de « supports pédagogiques » fournis par les entreprises pour agrémenter leur enseignement. Or un tel mode d'implication influence le rapport des élèves au LP et aux savoirs, dans la mesure où les contenus enseignés leur semblent plus consistants et en dialogue avec les situations professionnelles.

Si les stages sont globalement perçus comme potentiellement mobilisateurs – il arrive que des élèves peu impliqués en LP reviennent du stage en

manifestant un intérêt pour les études, mais l'inverse est également vrai rapportent des PLP – et hormis en baccalauréat professionnel (plus particulièrement dans les secteurs industriels et en vente), l'implication des PLP reste fortement dépendante de la concertation pédagogique collective et de l'action du chef de travaux. L'implication des chefs de travaux dans les LP industriels est souvent plus manifeste et soutenue que dans les LP tertiaires (Agulhon, 2003), et de ses modalités dépendent la qualité des enseignements technologiques et professionnels dispensés (ils sont chargés de gérer l'infrastructure, les budgets et les moyens matériels dans les répartitions des classes et des divisions), ainsi que les partenariats avec les tuteurs en entreprise. Ainsi, au LP industriel où nous avons mené des entretiens, le souci manifesté par les PLP d'accompagner les élèves lors des stages et d'en exploiter les éléments recueillis est fortement soutenu par le chef de travaux, *via* notamment des réunions pour établir des bilans de stage, discuter des objectifs des référentiels eu égard aux postes de travail et aux besoins exprimés par les entreprises. On relève également une forte implication des enseignants lors des journées « portes ouvertes » où le LP accueille des parents d'élèves, de futurs élèves, des enseignants de collège et des professionnels. Ainsi, le travail des PLP avec les élèves ne se conçoit pas seulement comme l'effet *stricto sensu* d'interactions limitées au seul contexte de la classe ou de l'atelier, mais procède aussi d'une dynamique collective qui peut influencer la carrière scolaire en LP.

Au terme d'une analyse des pratiques pédagogiques mises en œuvre par les PLP et eu égard au matériau qualitatif dont nous disposons, il est possible de s'interroger sur l'efficacité des démarches mises en œuvre, et de voir jusqu'à quel point le sentiment d'échec scolaire porté par les élèves peut en être inversé en une expérience scolaire émancipatrice.

Quelle efficacité des pratiques enseignantes en lycée professionnel ? Au-delà de la socialisation

Le fait que les PLP qualifient leurs relations aux élèves de « globalement positives » n'empêche pas la présence de formes de découragement et parfois d'un sentiment d'impuissance. Ainsi, une partie des PLP interrogés – notamment les « anciens » issus de l'industrie, et plus particulièrement les enseignants des spécialités peu demandées – semblent résignés et faiblement optimistes. Ils définissent leur travail comme essentiellement consacré à la socialisation des élèves (« leur apprendre les règles de vie », « les éduquer », « leur donner des repères ne serait-ce que pour savoir se tenir et savoir parler »), les savoirs étant placés au second plan. Le découragement peut procéder de la rupture que certains enseignants vivent entre les « anciens contenus et les nouveaux programmes » (ou référentiels). Cette rupture référée à la scolarisation des savoirs (« les référentiels deviennent trop abstraits, c'est très théorique en BEP maintenant ») cache en réalité le

sentiment d'être dépossédé d'une légitimité professionnelle face aux élèves. PLP de mécanique automobile, cet « ancien » enseignant dira : « Avant, les élèves faisaient 18 heures d'atelier par semaine, et en plus, les élèves de CAP faisaient trois années d'études... alors, la première année, on leur faisait toucher du concret, apprendre à souder, scier des métaux... et les élèves de BEP avaient quatre heures d'ajustage par semaine... ils apprenaient à utiliser leurs mains... avec les cours de techno, je ne peux même plus faire le quart de ça avec les élèves aujourd'hui, les machines font tout ou alors, on apprend à remplacer des pièces dont les élèves ne savent même pas comment elles fonctionnent... ».

L'efficacité pédagogique à l'aune du diplôme et des savoir-faire

Mais ce découragement ne conduit pas la majorité des PLP à la résignation, tout au plus à une distance professionnelle qui amène certains d'entre eux à demander leur mutation dans un autre établissement. La plupart des PLP engagent des stratégies plus ou moins efficaces sur la mobilisation des élèves, mais ces stratégies ne prennent sens qu'au regard des finalités qu'ils assignent à la formation en LP. Tous les PLP interrogés placent l'obtention du diplôme au premier rang des priorités. Pourtant, quelques différences sont perceptibles selon qu'ils enseignent des matières générales ou professionnelles. Les PLP qui se focalisent sur le diplôme ont des exigences différentes de ceux qui valorisent les savoir-faire et l'expérience pratique. Les premiers enseignent souvent des matières générales et dans certains cas des matières professionnelles lorsque le niveau de formation est propédeutique à une poursuite des études (essentiellement dans les spécialités du secrétariat et de la comptabilité). Mais le surinvestissement du diplôme est également manifeste chez les PLP enseignant une matière peu porteuse dans le domaine de l'insertion professionnelle, comme si le niveau de qualification devenait en lui-même un atout indépendamment du type d'emploi à venir. « Je sais qu'il y a peu d'entreprises qui embauchent maintenant, mais je vise le diplôme parce que je sais qu'il vaut mieux l'avoir que sortir sans... quitte à bosser dans un autre domaine après. » (Femme, PLP en couture). À l'inverse, lorsque les formations offrent plus de chances d'insertion, l'objectif affiché par les PLP, sans sous-estimer l'obtention du diplôme, est de maîtriser des savoir-faire, considérés comme atout essentiel pour l'entrée dans la vie active. Ainsi, dans une spécialité telle que le bâtiment, le fait que des élèves n'obtiennent pas leur CAP n'empêche pas ce PLP d'avancer que « de toute façon, beaucoup d'entre eux trouvent du travail dans cette branche parce qu'on a besoin de main-d'œuvre, l'important, c'est qu'ils sachent faire de la maçonnerie et du béton armé sur un chantier ».

La référence au diplôme ou aux savoir-faire recouvre deux postures pédagogiques dont l'efficacité peut varier d'un élève à l'autre, selon que l'on privilégie les savoirs scolaires comme moyen permettant la poursuite des études ou que l'on se centre sur les savoirs professionnels comme moyen

favorisant une insertion professionnelle à venir (sachant que le diplôme reste plus discriminant à l'embauche que l'expérience, Werquin, 1996). Ainsi, les élèves qui vivent leur entrée en LP comme une seconde chance permettant de réussir dans les matières dans lesquelles ils ont échoué en collège (notamment en enseignement général) ont plus de probabilités de souscrire à la logique de niveau, où le diplôme apparaît comme un tremplin vers le baccalauréat professionnel ou le baccalauréat technologique (après une « première d'adaptation »). Tandis que les élèves qui assimilent leur entrée en LP à une expérience de déclassement, tout en étant attirés par une formation où « l'on apprend de ses mains », ont fortement de chances non seulement de dénigrer aux savoirs généraux toute légitimité mais aussi de surestimer l'importance d'un apprentissage pratique, plus ou moins mimétique et rarement conçu comme un rapport réflexif aux activités proposées, expérience qui rappelle également celle d'ouvriers insérés dans des dispositifs de requalification (Lahire, 1993). On peut alors supposer qu'au regard des objectifs assignés par les PLP à leur mission, des tensions possibles entre les savoirs généraux et les savoirs professionnels ont de fortes chances de s'amplifier.

Socialisation des élèves et apprentissages : une articulation potentiellement mobilisatrice

Le fait est établi : tous les PLP disent « faire de l'éducation », « s'assurer du bien-être des élèves avant leur mise au travail » et consacrer un temps non négligeable à « l'écoute » de leur public. Or l'efficacité de telles pratiques de resocialisation est subordonnée à la place qui y est accordée aux savoirs à enseigner. Les PLP dont la logique d'action allie rigueur intellectuelle, capacité d'un retour sur leur propre pratique et disponibilité face aux élèves (écoute et capacité de réajuster sa pratique en classe ou en atelier selon les moments et les degrés d'attention du public) semblent plus à même de favoriser la réussite de leur public. Les élèves de LP sont soucieux de la « qualité du contact » avec les enseignants, de justice scolaire et apprécient fortement la stabilité de leur conduite. Cette enseignante en BEP métiers du secrétariat, spécialité rarement choisie (et pourtant le taux de réussite avoisine depuis plusieurs années les 95 % dans ce LP), définit ainsi son rôle en LP : « Il y a deux sortes d'implication pour moi, il y a ce que je fais chez moi, c'est-à-dire la préparation, les cours et après, il y a l'implication humaine... alors, tout ce qui est professionnel, je suis très rigoureuse, mon cours est béton, j'essaie de garder la même méthode avec les élèves, la même façon de procéder, je ne fais pas de contrôle non prévu... je suis attentive aux problèmes de mes élèves, je fais attention, une fille qui est triste, je lui parle à la fin du cours, je tape un peu sur l'épaule pour rire un peu, j'ai beaucoup de discussions avec mes élèves, et parfois, il est impossible de faire cours quand les élèves ont un souci grave... ça se voit sur leur visage quand ça ne va pas. » Il existe une constellation de variables qui peuvent contribuer à la réussite des élèves en LP. Contrairement aux analyses – portant sur d'autres contextes il est vrai, le collège et le lycée en particulier – dénonçant le surinvestissement professoral

des activités visant la socialisation des élèves, ce qui nuirait à l'appropriation réelle des savoirs (Bouveau et Rochex, 1997), nous observons que ladite socialisation appartient à une efficacité pédagogique en LP, à la condition d'être suivie ou accompagnée d'une attention régulière et soutenue aux apprentissages effectués. Dans la mesure où les élèves de LP ne s'engagent dans les apprentissages que s'ils sont soutenus et encouragés par les PLP, de la manière dont ceux-ci parviennent à concilier évaluation « objective » du travail ou des efforts fournis et valorisation de la réussite dépend la volonté d'implication dans sa scolarité.

Le sens des savoirs à l'aune de l'explicitation des contenus et de la co-construction des situations-problèmes

Nombreux sont les travaux traitant de l'échec scolaire et de ses effets sur le « décrochage » à faire état de la difficulté chez les élèves à donner du sens aux savoirs et à identifier les raisons d'être à l'école (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Broccolichi, 1998 ; Dubet, 2002 ; Jellab, 2004). Or donner du sens aux savoirs implique que l'élève identifie le sens cognitif et en saisisse la spécificité. Pour de nombreux élèves de LP, les savoirs n'ont de sens que ramenés à leur finalité diplômante, voire sélective, et sont rarement identifiés à des contenus potentiellement formateurs intellectuellement. Par ailleurs, comme nous l'avons vu, la réticence affichée à l'égard de l'enseignement général – relevant de la « culture légitime », et à l'égard de laquelle les milieux populaires manifestent souvent une méfiance (Hoggart, 1957) – procède fortement de son caractère hermétique qui entre en tension avec l'image de l'apprentissage « manuel » que l'on est censé effectuer en LP. Aussi, les démarches qui mobilisent les élèves sont celles qui s'appuient sur un travail de démonstration, d'explicitation des raisons de telle ou telle activité. Si les PLP dans les spécialités industrielles ont davantage recours à la démonstration, fondée le plus souvent sur l'exploration, la description et le découpage en séquences de l'ensemble des étapes de la production, certains PLP de spécialités tertiaires, notamment en bureautique, ont également recours à la « visualisation » des contenus, dans un souci permanent d'allier cas particuliers et cas généraux, et ce, sur fond d'analogie : « Tout ce que je fais, je le montre, c'est comme ça que je peux leur expliquer les choses, il faut tout montrer, tout visualiser, et puis donner des exemples concrets... pour faire passer des notions, je parle du gâteau de ma belle-mère, je leur demande : "De quoi ai-je besoin ?, les œufs, la farine et puis?... les mélanger", je crée un repère pour faire du droit et de l'économie... Quand je leur parle de la personnalité juridique, j'ai pris une carte d'identité d'une élève dans la classe, et ça, je sais que ça va les marquer, parce que si je parle dans le général, ça n'a aucun sens... J'ai pris aussi le cas du club de foot de Lens, je leur ai expliqué que c'est une personnalité morale... donc tu vois, accrocher les élèves, c'est faire un cours qui parte de faits concrets, pour petit à petit les amener à une réflexion et à des connaissances plus théoriques. » (Femme, PLP en comptabilité). Mais cette stratégie, qui s'appuie sur des

exemples familiers pour amener les élèves à s'intéresser aux savoirs enseignés, exprime aussi l'instauration d'une proximité entre l'enseignant et son public, puisque les contenus ne prennent sens que dans cette articulation entre l'expérience première et l'expérience scolaire. La proximité réfère à une attitude dans laquelle le PLP exprime le souci pédagogique de « se mettre à niveau » des élèves et de leurs difficultés cognitives, ce qui atténue le rapport académique ou la violence symbolique propre à toute relation maître-élève. La proximité avec les élèves s'avère également efficace lorsqu'elle prend la forme d'une co-construction des situations-problèmes auxquelles enseignant et apprenants tentent de trouver collectivement des solutions. « J'ai une méthode qui est de ne pas résoudre à l'avance les problèmes que je donne aux élèves... je fais les problèmes avec eux, ça change tout parce que je me mets au niveau de la difficulté des élèves et les élèves se disent : "Ah, il ne connaît pas encore la réponse", comme ça, je ne suis pas le prof qui les méprise ou les prend de haut parce qu'il sait tout... ce qui est bien avec cette méthode, c'est que je me mets avec mes élèves face au problème à résoudre et on a une réflexion différente, ils essaient aussi d'apporter des solutions, on fait des tentatives et après, on corrige ensemble. » Cette démarche pédagogique est surtout mise en œuvre par les anciens ouvriers devenus PLP ; elle donne à l'enseignement une configuration beaucoup plus proche de ce qui a cours en usine et se veut plus constructiviste au plan des apprentissages.

Des variables pouvant influencer le rapport aux études chez les élèves, celle des modes d'interaction entre ceux-ci et les enseignants (en classe ou en atelier) est des plus déterminantes. Ainsi, l'absentéisme dans les LP est souvent sélectif et les ruptures de scolarité procèdent davantage des conflits opposant les PLP et leurs valeurs aux élèves que de l'orientation non choisie à l'issue du collège (Charlot, Emin et Jellab, 2002). La manière dont les PLP allient écoute, compréhension et exigences intellectuelles à l'égard des élèves influe fortement sur l'affiliation de ceux-ci aux études et à la formation. Mais nous avons observé que les PLP les plus impliqués dans leurs classes sont également ceux qui développent des projets collectifs et se mobilisent dans l'établissement scolaire, de sorte qu'il apparaît clairement que le travail en équipe est beaucoup plus la conséquence d'individualités – agissant comme des minorités actives – que l'émanation d'une dynamique collective.

*
* *

Le tableau des pratiques pédagogiques que nous avons dégagé ne saurait prétendre à une exhaustivité, mais il permet de mettre au jour différentes épreuves et stratégies que les enseignants ont à inventer au quotidien, et dont l'efficacité reste suspendue aux aléas des moments, des classes, des spécialités et de leur prestige (ou degré de sélectivité). Les transformations du public scolaire, les rapports désormais ambivalents entre les familles de milieux populaires et la formation des futurs ouvriers, la scolarisation des savoirs – en BEP notamment – rendent plus incertain le rôle des PLP,

écartelés entre une logique de niveau et une logique de formation professionnelle, et vivant un décalage entre des savoirs de plus en plus théoriques et des rapports aux études utilitaristes et pratiques chez les élèves. « Le déclin de l'institution » (Dubet, 2002), qui prend la forme d'injonctions souvent paradoxales (par exemple, en LP, on est à la fois censé préparer des futurs ouvriers et œuvrer pour une poursuite d'études, sachant que l'orientation reste sélective et discriminatoire selon les spécialités et les filières), oblige les enseignants à une forte mobilisation dans laquelle leur personne intime est mise à l'épreuve. Rendre compte des formes de mobilisation et surtout des raisons qui la subument peut s'accommoder d'une analyse en termes « d'effet-maître » (Bressoux, 1995 ; Felouzis, 1997), d'« effet-établissement » (Cousin, 1998) ou même de mobilisation collective (van Zanten, Gospiron, Kherroubi et Robert, 2002). Mais pour se saisir de manière plus fine de cette mobilisation, il convient également de la penser comme l'effet toujours indéfini et en recomposition d'une confrontation entre l'histoire socio-subjective (ou biographique) de l'enseignant et le contexte d'exercice du métier. Nombreux sont les PLP à dire avoir connu dans leur propre parcours quelques difficultés scolaires, et à avoir porté le projet d'enseigner en collège et en lycée, avant de tenter le concours du PLP, ce qui donne à leur expérience une spécificité proche de celle de leur public qui, quant à lui, a rarement choisi son orientation en LP. Issus souvent de milieux populaires, et exerçant face à des élèves provenant majoritairement des mêmes milieux, les PLP offrent l'image d'une catégorie professionnelle présentant une homologie avec son public. Cette homologie ne se confond pas *stricto sensu* avec une ressemblance de type scolaire ou social. Elle renvoie à l'existence d'épreuves socialement proches, pouvant retentir sur les pratiques pédagogiques et sur les manières dont on tente de mobiliser les élèves. Le sentiment d'être dominé dans l'institution scolaire (4), l'incorporation d'un habitus jalonné parfois par des difficultés ou des déceptions scolaires et l'origine sociale contribuent à façonner le rapport des enseignants à leur public. Mais cette expérience ne conduit pas à la résignation puisque le sens de l'action professorale réside bien dans la nécessité de croire en l'éducabilité des élèves (ou d'une majorité d'entre eux). L'observateur extérieur peut, à l'écoute des PLP, déduire que leur travail au quotidien est empreint de misérabilisme et d'un certain défaitisme. Il peut effectuer le même constat à l'écoute des élèves qui sont globalement critiques vis-à-vis du LP. Mais ces impressions premières conduiraient à des interprétations hâtives et peu objectives s'il n'interroge pas l'expérience réelle des acteurs, s'il ne met pas en relief les démarches pédagogiques effectives et les stratégies mobilisées (5). Si l'histoire des pratiques enseignantes en lycée professionnel révèle l'existence

(4) Au sein du lycée professionnel situé dans un lycée polyvalent (donc préparant aux filières générales et technologiques du baccalauréat) de notre enquête, plusieurs PLP font état du sentiment d'occuper un statut professionnel dominé ou relégué. Ainsi, cette PLP en lettres-histoire nous dira-t-elle que « face aux

autres profs du lycée, on se sent comme des sous-profs et on nous le fait savoir ».

(5) Ce sont, nous semble-t-il, les limites que présentent les recherches, par ailleurs riches d'enseignements, menées par Stéphane Beaud et Michel Pialoux (1999) auprès d'élèves issus de milieu ouvrier. Faisant état du déclin

d'ambivalences, de conflits et de tensions entre les intentions pédagogiques et les conduites des élèves, ce qui est nouveau, c'est la difficulté à donner du sens à des savoirs auxquels la scolarisation confère un caractère désincarné de la pratique professionnelle, et dont les compétences censées en découler sont loin de garantir une stabilité professionnelle à venir.

Aziz JELLAB

IUFM de Villeneuve d'Ascq
365, rue Jules Guesde – 59658 Villeneuve d'Ascq

Aziz.jellab@lille.iufm.fr

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agulhon C.**, 1991. – « Identités et morphologie sociale des agents des lycées techniques et professionnels », *Les dossiers d'éducation et formations*, 12.
- 1994. – *L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ?* Paris, Éditions de l'Atelier.
- 2000. – « L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentées », *Revue française de pédagogie*, 131.
- 2003. – *L'enseignement professionnel. À la croisée de l'école et de l'entreprise*, habilitation à diriger des recherches, Paris, Université Paris V.
- Beaud S.**, 2002. – *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation*, Paris, La Découverte.
- Beaud S., Pialoux M.**, 1999. – *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard.
- Becker H. S.**, 1952. – « Social variations in the teacher-pupil relationship », *Journal of educational sociology*, 25, 8.
- Bouveau P., Rochex J.-Y.**, 1997. – *Les ZEP, entre école et société*, Paris, Hachette.
- Bressoux P.**, 1995. – « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture », *Revue française de sociologie*, 36, 2.
- Broccolichi S.**, 1998. – « Qui décroche ? » dans **M. C. Bloch, B. Gerde** (dirs.), *Les lycéens décrocheurs*, Lyon, Chronique sociale.
- Charlot B.**, 1987. – *L'école en mutation*, Paris, Payot.
- 1999. – *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos.

(suite note 5)

de la figure de l'ouvrier d'usinage au profit du développement des emplois d'ouvriers en maintenance automatisée, les auteurs relèvent que les formations en LP préparant au BEP « usinage » connaissent une dévalorisation et conduisent de nombreux élèves à se sentir « prisonniers », « enfermés », « à part », etc. Ils observent également que les élèves de baccalauréat professionnel intériorisent les nouveaux modèles et valeurs de la production qui s'opposent aux valeurs collectivistes et

solidaires de la culture professionnelle ouvrière, ce qui ne fait que renforcer leur détachement à l'égard d'un passé ouvrier dans lequel ils ne se reconnaissent pas. Une telle interprétation ne nous renseigne pas sur les raisons d'une mobilisation « malgré tout » sur des savoirs, alors même que l'entrée en LP reste mal vécue. Autrement dit, si la « désouvriérisation » de l'enseignement professionnel peut être à l'origine du malaise que vivent les LP et les enseignants, elle ne rend pas compte des différentes configurations que prennent l'expérience et la carrière scolaire des élèves.

- Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y.**, 1992. – *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- Charlot B., Emin L., Jellab A.**, 2002. – *L'abandon scolaire en cours de formation : le cas des élèves de BEP*, Paris, Université Paris 8/MEN-DESCO.
- Charlot B., Figeat M.**, 1985. – *Histoire de la formation des ouvriers*, Paris, Minerve.
- Cousin O.**, 1998. – *L'efficacité des collèges*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Dubet F.**, 1987. – *La galère. Jeunes en survie*, Paris, Fayard.
- 1991. – *Les lycéens*, Paris, Le Seuil.
- 2002. – *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil.
- Dubet F. et al.**, 1997. – *École, familles : le malentendu*, Paris, Textuel.
- Duru-Bellat M., van Zanten A.**, 1998. – *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- Felouzis G.**, 1997. – *L'efficacité des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Forquin J.-C.**, 1989. – *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck.
- Glasman D.**, 1992. – « "Parents" ou "familles" ? Critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, 100.
- Hoggart R.**, 1957. – *La culture du pauvre*, Paris, Éditions de Minuit.
- Jellab A.**, 2000. – *Scolarité, rapport aux savoirs et à la socialisation professionnelle chez les élèves de CAP et de BEP*, Thèse de doctorat, Paris, Université Paris 8.
- 2001. – *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris, Presses Universitaires de France.
- 2003. – « Entre socialisation et apprentissages : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs », *Revue française de pédagogie*, 142.
- 2004. – *L'école en France. La sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan.
- Lahire B.**, 1993. – *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- Léon A.**, 1965. – *Formation générale et apprentissage du métier*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Molinari J.-P.**, 2004. – « Ouvriers, classe ouvrière : entre déclin et redéploiement » dans **P. Bouffartigue** (dir.), *Le retour des classes sociales*, Paris, La Dispute (États des lieux).
- Pelpel P., Troger V.**, 1993. – *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette Éducation.
- Périer P.**, 2003. – « Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000 », *Les dossiers d'éducation et formations*, 145.
- Prost A.**, 1992. – *Éducation, société et politique*, Paris, Le Seuil.
- Ropé F., Tanguy L. et al.**, 1994. – *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions à l'école et en entreprise*, Paris, L'Harmattan.
- Schwartz O.**, 1990. – *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Tanguy L.**, 1991. – *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Terrail J.-P.**, 1990. – *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?* Paris, La Dispute.
- Thin D.**, 1998. – *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Troger V.**, 1998. – « La formation des enseignants dans l'enseignement professionnel depuis 1945 : les contradictions d'une pratique pionnière » dans **L. Demailly, R. Bourdoncle** (dirs.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- 2002. – « L'identité perdue des enseignements techniques et professionnels » dans **G. Moreau** (dir.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute.
- Van Zanten A.**, 2001. – *L'école de la périphérie*, Paris, Presses Universitaires de France.

- Van Zanten A., Grosperon M.-F., Kherroubi M., Robert A. D., 2002.** – *Quand l'école se mobilise : les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*, Paris, La Dispute.
- Vermersch P., 1996.** – *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- Verret M., 1999.** – *Le travail ouvrier*, Paris, L'Harmattan.
- Werquin P., 1996.** – « De l'école à l'emploi : des parcours précaires » dans **S. Paugam** (dir.), *L'exclusion, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- Willis P., 1977.** – *Learning to labour : how working class lads get working jobs*, Farnborough, England Saxon House.