

UNE ORIENTATION PROFESSIONNELLE PAR DÉFAUT ?

L'expérience des nouveaux professeurs de lycée professionnel et ses implications sociologiques

Résumé : Les nouveaux professeurs de lycée professionnel (PLP) ont rarement porté le projet d'enseigner en LP. Pourtant, et selon leur origine sociale et leur trajectoire scolaire, leur « entrée dans le métier » est tantôt vécue sur le mode d'une chute, tantôt sur celui d'une ascension sociale. À partir d'une recherche de terrain menée auprès de PLP stagiaires, cet article examine leur expérience en insistant sur la nécessité de l'articuler avec un ordre d'enseignement qui connaît de profonds changements. C'est à cette condition que l'on peut mieux penser leur socialisation professionnelle et les épreuves qui la caractérisent. L'existence d'une proximité de condition entre les PLP et leur public dessine une autre configuration à l'affiliation au métier, où parfois l'absence de projet d'enseigner en LP laisse place à un engagement professionnel dans lequel la réussite des élèves soutient le sens du travail enseignant. Les enseignements dégagés plaident pour une redéfinition sociologique des enjeux de la formation initiale des PLP.

INTRODUCTION

La littérature sociologique a largement traité du métier d'enseignant du secondaire en interrogeant essentiellement la professionnalisation et les épreuves rencontrées par les professeurs (Jellab, 2006, a). Mais outre le réductionnisme de ces deux perspectives – en particulier l'oubli des savoirs scolaires et de leurs effets sur la socialisation professionnelle, ainsi que la faible distinction entre ce qui relève de l'habitus socio-scolaire des enseignants et ce qui appartient au contexte d'exercice du métier quant à leur mode de professionnalisation –, on ne peut que relever l'absence de recherches traitant des professeurs de lycée professionnel. Pourtant, les lycées professionnels (LP) participent bien du mouvement général d'élévation des niveaux de qualification et le fait que plus de 700 000 élèves fréquentent ces établissements invite à se demander comment, à l'heure de la massification et de la domination de la filière générale et technologique, les PLP procèdent-ils pour mobiliser les « vaincus » du collège, ceux qui rejoignent la voie professionnelle sans l'avoir choisie ? Cette interrogation est d'autant plus légitime que l'on assiste depuis plus de trois décennies, à un changement significatif du corps enseignant en LP (Tanguy, 1991) : les anciens enseignants de LP, qui furent des ouvriers à l'origine et dont

l'entrée dans le métier a été vécue sur le mode d'une promotion sociale et symbolique ont laissé place à de nouveaux PLP, issus de l'enseignement supérieur et dont une partie non négligeable éprouve le sentiment d'une chute, faute d'avoir réussi d'autres concours d'enseignement.

Bien que les nouveaux PLP n'offrent que rarement l'image d'une catégorie ayant choisi par « vocation » ou de manière « logique » (Rayou et Van Zanten, 2004) d'enseigner en LP, l'analyse de leur mode d'entrée et d'exercice du métier laisse apparaître une complexité qui n'autorise pas à en déduire une relation mécanique entre choix et non choix d'enseigner et modes d'implication professionnelle. C'est que d'autres éléments interviennent, tels l'origine sociale et la socialisation familiale, la trajectoire scolaire, la matière enseignée et le mode d'affiliation au LP pendant l'année de stage.

Le propos de cet article vise à rendre compte des modes d'entrée dans le métier chez les PLP en interrogeant leur « projet » d'enseigner et en le dialectisant, eu égard au statut du LP, à l'évolution de ses missions, au changement affectant le public scolaire et à l'institution de formation qu'est l'IUFM, une institution qui semble avoir négligé la spécificité de l'enseignement professionnel à mesure que s'est affirmé le projet politique d'une unification des métiers de l'enseignement (Hirschorn, 1993).

LA SCOLARITÉ EN LP : LES MUTATIONS D'UNE INSTITUTION

Le LP connaît des mutations et parmi celles-ci, on peut noter les changements affectant le personnel enseignant et l'élévation des niveaux de formation rendue possible par la création, en 1985, du baccalauréat professionnel. Le profil scolaire et social des enseignants a évolué : si la plupart des PLP étaient issus du monde professionnel – ils étaient ouvriers d'usine pour l'essentiel –, ils sont davantage recrutés à l'issue d'une formation supérieure ou universitaire. Une telle évolution semble avoir influé sur le rapport aux élèves et aux savoirs à enseigner, puisque ceux-ci tendent à être souvent définis en termes de savoir-faire techniques, désincarnés du travail collectif et de la culture professionnelle (Tanguy, 2000). Mais si la catégorie des PLP connaît un changement, elle reste mise à l'épreuve par des élèves qui, à l'image des générations antérieures, ont un rapport conflictuel avec l'institution scolaire, à cette exception près qu'ils ne sont pas soutenus symboliquement par une culture ouvrière donnant sens à leur scolarité.

De nombreuses enquêtes font état du déclin de la culture ouvrière et de ses effets sur le système des valeurs porté par les jeunes ou les élèves issus de milieu ouvrier (Dubet, 1987 ; Schwartz, 1990 ; Terrail, 1990). Ce déclin a déstabilisé les rapports entre la culture ouvrière – notamment au plan de ce qu'elle incarne comme rapport au savoir-faire ouvrier et au travail – et la formation professionnelle. Ainsi, le LP véhicule de moins en moins des savoirs proposant une réflexion sur cette culture et les valeurs incorporées au travail collectif ouvrier (Beaud, Pialoux, 1999). Mais cette évolution de la culture ouvrière n'explique pas le rapport réfractaire du public aux savoirs scolaires, puisque les travaux d'historiens ont fait état d'une ré-

sistance classique des élèves à la forme scolaire (Troger, 1989 ; Prost, 2004). Elle paraît seulement en amplifier l'importance au moment où peu d'élèves aspirent à devenir ouvrier ou employé.

Si au sein des LP, les enseignants sont majoritairement soucieux d'amener les élèves à la réussite scolaire en luttant contre le sentiment d'échec, cette préoccupation a été portée dès l'origine par les promoteurs de l'enseignement professionnel attachés à ne pas séparer la formation et émancipation sociale et culturelle. Lors de la création des ENNA (Écoles Normales Nationales d'Apprentissage), la question de la relation entre la culture professionnelle et la culture générale fut d'emblée posée. Il était alors question de « faire reconnaître comme constitutive de cette culture générale une réflexion sur les savoirs et les valeurs du monde du travail » (Troger, 1998, 92). Mais pour mobiliser les élèves, il fallait opter pour des démarches pédagogiques innovantes. Aussi, et influencés par les méthodes actives, les formateurs des ENNA ont promu des techniques d'enseignement que beaucoup de PLP utilisent encore aujourd'hui à savoir la mise en place d'un fichier d'autocorrection en orthographe, le recours à l'image, au théâtre, la publication de journaux, ou encore la réalisation de projets incluant des savoirs généraux et des savoirs technologiques et professionnels, etc. Les thèmes traités étaient en cohérence avec une conception posant la formation comme moyen d'émancipation des futurs ouvriers. La donne devient tout autre avec la massification et l'intégration de l'enseignement professionnel dans le système scolaire. On observe alors un discrédit de la condition ouvrière, notamment à travers « des représentations négatives du travail et des emplois industriels. L'OS remplace l'ouvrier qualifié, les causes de la délinquance se substituent à la valorisation des qualités morales de l'ouvrier, la pollution et la fatigue effacent la satisfaction du travail bien fait » (Troger, 1998, 96). Sur fond de chômage structurel affectant davantage les ouvriers, le discrédit du travail en usine qui en découle conduit à la disqualification de l'identité ouvrière qui fut longtemps associée à l'industrie.

Les élèves de LP ressemblent peu aux apprentis étudiés par Claude Grignon (1971) dans sa recherche menée à la fin des années soixante. Les entrants en LP aujourd'hui ont souvent « raté » la voie générale, et si leur origine sociale reste fondamentalement populaire, ils intègrent moins la voie professionnelle parce que promis à un devenir ouvrier que parce qu'ils sont en difficultés scolaires. En ce sens, et nos enquêtes sur les LP le confirment, l'absence de « client idéal » (Becker, 1952) chez les PLP traduit bien une identité de métier définie en terme de lutte contre l'échec scolaire et ne séparant pas, à ce titre, l'enseignement de l'éducation (Jellab, 2005a). C'est dans ce contexte scolaire en mutation que les nouveaux PLP effectuent leurs premiers pas et le désenchantement à l'égard du métier devient largement modalisé par les diverses ressources – institutionnelles, biographiques, contextuelles – susceptibles d'être mobilisées. Si les nouveaux PLP s'éloignent des « anciens » par leur niveau de qualification et par l'absence d'une culture professionnelle ouvrière, ils s'en rapprochent par leur statut dominé dans l'institution scolaire. Pour autant, et alors que les anciens PLP partageaient avec leurs élèves une proximité culturelle car tous deux provenant de milieu ouvrier, les nouveaux enseignants par-

tagent avec leur public une proximité de condition (tenant au statut dominé du LP au sein de l'institution scolaire, à l'échec scolaire qu'une partie des PLP disent avoir connu en tant qu'élève, à une orientation contrariée...).

De fait, c'est à l'interface d'une histoire collective qui fit l'originalité de l'enseignement professionnel et d'une histoire biographique, celle des nouveaux PLP, que prend forme l'entrée dans le métier et ses modalités.

LES ENSEIGNANTS DU LYCÉE PROFESSIONNEL AUJOURD'HUI

Depuis le milieu des années quatre-vingt, et sous l'effet de la massification, le niveau de recrutement des enseignants de LP a connu une élévation continue. A bien des égards, les PLP ressemblent aujourd'hui aux autres enseignants du secondaire : ils sont plus diplômés que les générations antérieures et sont davantage issus de milieu « classes moyennes » ou favorisées que ne l'étaient leurs aînés, anciens ouvriers devenus professeurs d'enseignement pratique et professionnel, ou anciens instituteurs (issus eux-mêmes de milieu ouvrier) devenus professeurs d'enseignement général. Leur formation à l'issue du concours de recrutement est à son tour alignée sur celle des autres enseignants du secondaire : ainsi, dans les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), les PLP suivent des enseignements disciplinaires et généraux qui accordent davantage de place aux connaissances qu'au « savoir-faire », à la didactique comme modélisation théorique qu'au mode de socialisation des élèves à une culture du travail, celle qui fut portée pendant longtemps par les ENNA.

Les professeurs de lycée professionnel constituent la catégorie enseignante la plus hétérogène socialement et scolairement, comparée à celle des autres enseignants du secondaire. Cette hétérogénéité tient à l'histoire de l'enseignement et professionnel (Charlot, Figeat, 1985), qui, au rythme de sa scolarisation, a fait cohabiter d'anciens ouvriers devenus professeurs dans les matières technologiques et professionnelles, avec des professeurs de matières générales issus de l'université. Elle tient également à la diversité des spécialités ou des métiers préparés qui différencie fortement les enseignants, et sans doute leur rapport au métier. Les changements majeurs connus par l'enseignement professionnel tiennent à la scolarisation de la formation – au double sens du terme à savoir son intégration à l'institution scolaire et la scolarisation des contenus de formation, devenus plus technologiques que professionnels – et à l'élévation des niveaux de qualification. Mais en exigeant une qualification de niveau Licence 3 (ou de niveau bac+2 assorti d'une expérience professionnelle), il est devenu quasiment impossible pour un ouvrier de devenir PLP.

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, 152). On relève également qu'ils sont plus 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 activité pro-

fessionnelle, ou de repli parfois sur un concours du professorat à défaut d'avoir réussi l'agrégation ou le CAPES (Certificat d'aptitude au professorat dans l'enseignement secondaire).

Comment alors l'évolution des modes de recrutement mais aussi de l'enseignement professionnel en milieu scolaire et de son public retentit-elle sur l'entrée dans le métier chez les nouveaux PLP ?

UNE ENQUÊTE AUPRÈS DE PLP STAGIAIRES À L'IUFM NORD PAS-DE-CALAIS

Notre enquête de terrain a sollicité 25 PLP stagiaires à l'IUFM Nord-Pas de Calais. 13 PLP de matières technologiques et professionnelles et 12 PLP de matières générales ont été interrogés. Composé de 10 enseignantes et de 13 enseignants, cet effectif a permis de recueillir suffisamment de matériel pour rendre compte des dynamiques socio-subjectives et institutionnelles à l'œuvre dans la socialisation au métier. Bien que l'enquête se veut qualitative, nous avons fait en sorte que les enseignants interrogés présentent des profils différents : ainsi, 5 PLP avaient déjà eu une expérience professionnelle autre que dans l'enseignement, et les professeurs de matières générales interrogés reflétaient assez bien les disciplines dominantes en LP (nous avons interrogé 5 PLP de lettres-histoire, 4 de maths-sciences, 2 de lettres-langue et 1 PLP d'arts appliqués).

Les entretiens, de type semi-directif, se sont attachés à solliciter les LP autour des thèmes suivants :

- L'histoire socio-familiale ;
- Le parcours scolaire ;
- Le devenir enseignant ;
- La relation aux élèves de LP ;
- Les débuts dans l'enseignement ;
- Le rapport à la formation et à ses acteurs, collègues, tuteur de stage, formateurs IUFM ;
- La perception de son rôle ;
- Les projets d'avenir.

Les entretiens ont donc sollicité des PLP stagiaires à l'IUFM et devant assurer un enseignement hebdomadaire de 6 heures en LP. Afin d'éviter les propos convenus, nous avons relancé les enseignants à partir des données accumulées lors de nos enquêtes sur les LP (Jellab, 2001 ; 2003 ; 2005a ; 2005b ; Charlot, Emin et Jellab, 2002).

Une entrée souvent contrariée dans le métier

De nombreux PLP n'ont pas véritablement choisi d'enseigner en LP. Certains d'entre eux ne sont devenus enseignants que suite à un désenchantement à l'issue de leur scolarité ou à une déception professionnelle. C'est ce que confirment nos observations menées dans différents LP auprès de PLP, notamment ceux qui ensei-

gnent des matières générales ; c'est ce que nous avons également relevé auprès de PLP stagiaires dont l'entrée dans le métier est souvent « contrarié » (Jellab, 2005, c), à l'image de leurs élèves qui entrent en LP sans l'avoir choisi ! Comparés aux autres enseignants, et à côté de l'origine sociale plus populaire, il y a également moins de « vocation » chez les PLP puisqu'ils ont rarement eu initialement le projet d'enseigner, mais sont devenus enseignants après une première, voire une seconde activité professionnelle. Ainsi, les PLP mais aussi les professeurs dans les sections technologiques (titulaires du CAPET) sont moins nombreux à dire avoir eu pour projet initial d'enseigner. C'est ce que montre le tableau suivant :

Accord sur la proposition « J'ai choisi mes études supérieures dans le but de devenir enseignant » selon le grade

	tt à fait d'acc.	plutôt d'acc.	plutôt pas d'acc.	Pas du tout d'acc.	NSP	Total
Agrégé	40	16	12	30	2	100 %
CAPES/CAPEPS	50	14	11	24	1	100 %
CAPET	21	13	8	58		100 %
PLP	28	16	8	47	1	100 %
PEGC	52	13	6	24	5	100 %

Source : Pierre Périer (2003, 26)

Au regard de ce tableau, on peut postuler que l'écart entre les PLP (mais aussi les professeurs en sections technologiques de lycée) et les autres enseignants du secondaire tient au fait que les premiers, parce que maîtrisant un savoir technique et professionnel, étaient plus prédisposés à s'orienter vers des activités productives ou de services autres que dans l'enseignement. Pour autant, un tel postulat ne concerne pas tous les PLP, notamment ceux qui enseignent des matières générales. C'est parmi ces derniers que l'on relève la déception de ne pas avoir réussi d'autres concours de la fonction publique, y compris pour enseigner dans d'autres filières.

Bien que l'on puisse escompter une influence du projet sur le rapport au métier, c'est moins le choix d'enseigner en LP que les modalités dont s'effectue la transition d'une activité antérieure – études, activité professionnelle, chômage... – vers l'enseignement qui nous renseignent sur les modes d'affiliation professionnelle. A ce titre, deux expériences distinguent les PLP : une expérience de déclassement, et à l'inverse, une expérience d'émancipation, vécue sur le mode de l'ascension sociale y compris lorsque l'enseignant portait le projet d'enseigner dans d'autres filières.

Une expérience de déclassement

L'origine sociale favorisée des PLP, combinée au projet d'enseigner en collège ou en lycée général et technologique, renforce souvent le sentiment d'avoir chuté en LP et de ne point être à « sa place ». Ainsi, ce PLP de maths-sciences, âgé de 28 ans, dont le père enseigne dans un IUT et la mère exerce le métier de documentaliste en collège, dira sa grande « déception » de n'avoir réussi « que » le PLP.

Titulaire d'un DESS de mathématiques appliquées, son projet serait de « réussir ce fichu CAPES et pourquoi pas l'agrégation ».

La trajectoire scolaire antérieure marque souvent une différence entre les PLP : plus cette scolarité a été marquée par le succès, plus le sentiment de déclassement est vif. Ainsi, et alors même qu'il est issu de milieu ouvrier, ce PLP de génie civil avancera avoir été déçu du « niveau des élèves », un niveau qui serait bien en deçà de celui des élèves de lycée général auxquels il aurait souhaité enseigner s'il avait réussi l'agrégation (il fut deux fois admissible à ce concours). De fait, l'impression de décalage entre les élèves – leur niveau scolaire mais aussi leurs dispositions culturelles – et soi se nourrit du modèle du « client idéal » qu'une partie des PLP ont intériorisé, notamment chez ceux qui étaient de « bons élèves ». La prégnance de l'image du client idéal s'atténue progressivement à mesure que les enseignants s'affilient au LP et y associent leur devenir professionnel.

Deux dimensions façonnent donc l'expérience du déclassement : l'origine sociale et la trajectoire scolaire. Elles agissent soit indépendamment l'une l'autre, soit en se combinant. Ainsi, les PLP issus de classe moyenne ou favorisée éprouvent davantage de déception d'avoir « atterri » en LP, même lorsqu'ils déclarent avoir été des élèves « moyens », voire en difficulté scolaire. Cette déception se renforce chez ceux qui ont connu une scolarité « brillante ». Les PLP issus de milieu ouvrier ou employé n'ont l'impression d'avoir chuté en LP que lorsqu'ils ont connu une scolarité réussie.

L'ascension sociale comme incarnation d'un projet socio-subjectif

Pour une partie des PLP interrogés, enseigner en LP est une réussite, une promotion sociale plus que scolaire. Comme l'énonce Anthony, PLP de lettres-histoire, « Quand j'ai eu le PLP, ça a été pour moi une vraie joie parce que moi qui suis issu de milieu ouvrier, c'était une réussite, pour mes parents, c'est aussi une réussite de voir leur fils devenir prof, c'est très symbolique ». Le projet d'enseigner en LP n'apparaît pas forcément comme l'aboutissement « normal » des études à l'université. Il semble davantage procéder d'une origine sociale populaire – les parents d'Anthony étaient ouvriers – et d'une scolarité sans véritable projet professionnel. Ainsi, et bien que cet enseignant effectuera de « brillantes études » jusqu'au lycée, il connaîtra quelques « déboires » en classes préparatoires littéraires, et s'orientera ensuite vers une licence de philosophie.

Si les PLP de matières technologiques et professionnelles, davantage que les enseignants de matières professionnelles, vivent leur affiliation au métier sur le mode de la réussite, c'est parce que leur formation les prédispose à un enseignement en phase avec ce qui fait l'identité même du lycée professionnel. Les PLP éprouvant le sentiment d'une ascension sociale proviennent de milieu populaire. C'est également le cas des enseignants issus de l'immigration. Pour ces derniers, enseigner en LP peut même être vécu sur le mode d'un engagement militant, sur fond de réduction du dilemme de statut (Hughes, 1996). L'enquête menée il y a plusieurs années par Lucie Tanguy (1991) montrait les effets du déclin de la culture professionnelle ouvrière sur les pratiques pédagogiques, devenues plus rompues à une socialisation

à des savoirs techniques qu'à une culture de métier intégrant des valeurs collectives et solidaires. Pourtant, et selon les domaines professionnels, il persiste une survivance d'une culture professionnelle ouvrière, ce qui nous amène à relativiser les constats de L. Tanguy, constats du reste limités aux secteurs de l'électrotechnique et de la mécanique. Ainsi, ce PLP de maçonnerie, âgé de 25 ans, dira : « moi, avec mes élèves et en accord avec mon tuteur, je pense qu'il faut leur inculquer les valeurs du travail en chantier, par exemple, il faut qu'ils sachent qu'on travaille avec des horaires variables et que s'il faut en fin de journée bosser deux ou trois heures de plus pour terminer le travail, ben on le fera [...] on a aussi un métier dans lequel il y a une forte solidarité entre les ouvriers, donc les élèves sont individualistes, on cherche à leur montrer ce que c'est que de travailler en équipe ». Le « coup de main » et la « conscience fière » ne sont pas des valeurs absentes chez une partie des nouveaux PLP, en particulier chez ceux pour lesquels devenir enseignant en LP est une réussite. Moins distants à l'égard des élèves, et en dépit d'une critique récurrente de leur « faible niveau », les PLP considérant leur expérience comme une promotion sociale confèrent à leur nouveau statut une dimension émancipatrice qui donne, en retour, un sens à leur travail. Pour l'enseignant provenant de milieu populaire, l'école reste une « chance » et devenir PLP est interprété comme l'incarnation de cette chance. Ainsi, le rapprochement entre soi et les élèves devient plus que probable : « je me dis que cette année, c'est une année où je découvre le métier mais je réalise tout le chemin parcouru... ma mère était au chômage pendant plusieurs années, et je l'ai toujours entendue dire regretter de ne pas avoir été longtemps à l'école, c'est pour cela que ma réussite au concours, c'est quelque part la réussite de ma mère [...] est-ce que j'arriverai à faire en sorte que mes élèves aient aussi cette chance de sortir du marasme économique dans lequel vivent leurs parents ? C'est ce que je souhaite » (Séverine, 26 ans, PLP de maths-sciences).

Si devenir PLP a rarement été un choix ou inscrit dans un projet professionnel de longue date, il ne préfigure pas de conséquences mécaniques sur le mode d'implication professorale et de mobilisation auprès du public. A côté de la trajectoire scolaire et de l'habitus des PLP, le type d'établissement dans lequel ils sont affectés, la classe dont ils ont la responsabilité, les interactions avec le tuteur (ou maître de stage en LP) ou encore les modes de formation disciplinaire et transversale au sein de l'IUFM concourent à la socialisation professionnelle et au choix, *a posteriori*, d'inscrire son projet dans la durée. Nous pourrions alors dire qu'à l'instar des élèves de LP, les nouveaux PLP ne choisissent véritablement d'exercer leur métier qu'une fois qu'ils sont confrontés à ses réalités concrètes, même s'ils disent souvent ne pas s'attendre à ce que leur public soit acquis à la cause scolaire. De fait, et sur fond de mutation du LP et de son public, nous soutenons que l'essentiel du travail des PLP procède de l'homologie ou de la proximité de condition qui les rapproche de leur public, ce qui peut expliquer leur engagement professionnel. Cela n'empêche pas l'existence de formes de mépris à l'égard des élèves, un mépris qui leur assure paradoxalement une « survie » professionnelle (Woods, 1990 ; Jellab, 2005b).

L'hypothèse d'une proximité de condition entre enseignants et élèves

Tout se passe alors comme si l'origine sociale plus populaire, un choix tardif – et parfois contrarié, notamment chez les PLP de matières générales – et l'exercice au sein d'un contexte dévalorisé dans le système scolaire, concouraient à rapprocher les PLP de leurs élèves. Cette proximité de condition nous permet de postuler qu'elle est constitutive du travail des enseignants dans la mesure où elle crée un effet de miroir, et explique les contradictions vécues au quotidien, entre croyance en l'émancipation des élèves et doutes quant à l'efficacité sociale et professionnelle du « lycée des métiers ». Conscients de leur statut dominé dans l'institution scolaire, souscrivant à l'idée de travailler auprès d'un public en échec scolaire, les PLP sont souvent proches de leurs élèves en ce qu'ils disent « comprendre » leur désarroi, leur amertume à l'égard de l'école, voire leur opposition plus ou moins violente à la forme scolaire. Cependant, ils regrettent que cette violence soit également dirigée contre le LP et partant, qu'elle déstabilise l'ordre scolaire.

Pour autant, cette proximité ne détermine pas en elle-même de manière unidimensionnelle les pratiques pédagogiques et les interactions construites avec les élèves, puisque plusieurs postures sont observées, entre l'enseignant s'impliquant et recherchant une proximité avec son public, et l'enseignant qui, craignant d'être stigmatisé et identifié à ses élèves, en vient à instaurer une distance, voire du mépris. C'est également la plus ou moins grande maîtrise des effets induits par la proximité qui amène à l'instauration d'une distance symbolique, perçue comme nécessaire pour « survivre » professionnellement. C'est le plus souvent dans la gestion de l'écart potentiel entre le métier tel que « représenté » et le métier tel que vécu que se joue une part essentielle de la mobilisation enseignante. Si peu de PLP distinguent leur mission transmissive des savoirs de leur rôle éducatif, de la manière dont ces deux dimensions sont articulées dépend leur « professionnalisation » (Van Zan-ten, 2001).

La ressemblance classiquement culturelle entre les enseignants et leurs élèves laisse place à des épreuves partagées, celle des conditions d'étude et d'enseignement. De même, les interactions entre les enseignants et leur public, pour être largement soumises aux effets de crise de légitimité de l'enseignement et de ses finalités, sont également subsumées par les contenus enseignés, selon qu'ils sont proches ou éloignés de la forme scolaire. A l'habitus professionnel antérieur, qui a largement constitué le point d'appui des pratiques pédagogiques des anciens professeurs, font place aujourd'hui de nouvelles postures plus ou moins adaptatives, et s'apparentant à des « ruses » pédagogiques, donnant ainsi à voir d'autres réalités du métier. Là aussi, les observations effectuées par Lucie Tanguy sont à nuancer. Elle relevait que la distinction entre le savoir technique et le savoir professionnel correspondait à deux postures pédagogiques différenciant les enseignants issus du technique supérieur et ceux provenant de l'industrie : « Ce recours à la pédagogie comme élément central de la compétence professorale recouvre des acceptions distinctes chez les deux générations : une transmission de maître à élève dans des rapports d'autorité et de convivialité pour les uns et une transmission impersonnelle qui obéit à la formalisation de la science et de la technique pour les autres » (Tanguy, 1991, 114). Les

épreuves du métier, liées à la résistance des élèves, voire à leurs difficultés cognitives, ne s'accroissent pas d'un savoir impersonnel. Ce que montrent nos observations, c'est combien les PLP sont mis à contribution, innovent et tentent de se rapprocher de leur public pour saisir les difficultés d'appropriation des savoirs. Et c'est sans doute cette socialisation aux pratiques dominantes dans les LP qui façonne progressivement le regard et les postures pédagogiques des nouveaux PLP. Ceux-ci sont alors beaucoup plus critiques à l'égard de la formation en IUFM, jugée trop éloignée des réalités du terrain. Ils souscrivent assez rapidement à la nécessité de « travailler autrement » – sous-entendu autrement qu'en recourant aux pratiques pédagogiques auxquelles ils ont été socialisés en tant qu'élèves – avec leur public.

Les implications sociologiques du renouvellement des PLP

Depuis plusieurs décennies, les recherches en sciences de l'éducation, et plus particulièrement dans le champ de la sociologie de l'éducation, ont investi la question de l'orientation scolaire et professionnelle en analysant les enjeux, les modes de construction sociale et individuelle et la façon dont elle met en tension une pluralité de logiques irréductibles aux seuls choix des individus ou à leurs projets (Agulhon, 1998 ; Duru-Bellat et Van Zanten, 1998). S'agissant du LP, bien que les acteurs de terrain, notamment les professionnels de l'éducation, l'invoquent avec récurrence pour en souligner les effets nocifs sur la scolarité des élèves, l'orientation non choisie est rarement l'élément explicatif en lui-même du déroulement de la carrière scolaire. C'est ce que nous révèle l'analyse de l'expérience scolaire des élèves, saisie à partir de leur rapport aux savoirs. C'est également ce que nous dégagons comme enseignement lorsqu'on traite du choix ou non d'enseigner en LP chez les nouveaux PLP. Les PLP ont aujourd'hui à s'affronter à de nouvelles épreuves qui dessinent les mutations du LP : le déclin de la classe ouvrière, la scolarisation des savoirs, la précarité du marché du travail et le renforcement des difficultés scolaires de leur public n'en rendent que plus nécessaire la professionnalisation accrue des enseignants.

Quelles missions reviennent aux PLP lorsque le LP cesse d'être l'école des ouvriers ?

Le lycée professionnel cesse d'être l'école des ouvriers (Jellab, 2007). Désormais, il scolarise davantage d'élèves dans les spécialités tertiaires que dans les spécialités industrielles (57 % contre 43 %). Cette réalité suit de près l'évolution de la structure des emplois qui enregistre un fort accroissement des employés, une tertiarisation des emplois allant de pair avec la recomposition de la catégorie « ouvriers » (Bouffartigue, 2004). Mais le public des LP a également changé : la frange d'élèves qui rejoignait traditionnellement le LP intègre désormais les filières technologiques, tandis que les élèves qui étaient condamnés à quitter le collège sans qualification entrent en LP, plutôt en CAP et dans des BEP peu convoités. Il s'en suit le paradoxe suivant : au moment où le « niveau » scolaire des élèves entrant en LP s'affaiblit, les référentiels de formation deviennent plus abstraits. Cette tension oblige les PLP à inventer de nouvelles manières d'enseigner mais aussi de finaliser les enseignements (Jellab, 2006a), l'argument de l'insertion professionnelle ne suf-

fisant plus pour convaincre les élèves de la nécessité de se mobiliser scolairement. Ainsi, le travail des PLP oscille désormais entre une sorte de travail social visant à accompagner la maturation des jeunes populaires, et une socialisation scolaire et professionnelle proprement dite. Or c'est là un enjeu majeur que la formation des nouveaux PLP à l'IUFM gagnerait à intégrer dans les contenus.

La formation à l'IUFM en question

Si l'universitarisation de la formation des enseignants a indiscutablement répondu à des enjeux de professionnalisation (Bancel, 1989 ; Bourdoncle, 1994), elle a minoré et fait peu de cas de la formation des PLP. André Robert et Hervé Terral pensent à juste titre que « [s]i les IUFM ont réfléchi au mariage des “trois cultures” (primaire, secondaire, universitaire), ils ont pour la plupart oublié la culture professionnelle ! En effet, dans les académies où il n'y a pas d'ex-ENNA, personne ne semble responsable des problèmes de la formation des enseignants des lycées professionnels. Situation d'autant plus grave qu'“innovante” dans ses principes, la formation en ENNA l'était aussi dans ses pratiques pédagogiques [...] Les ENNA, considérées comme un laboratoire de recherche pédagogique, ont appliqué à la lettre l'esprit de la réforme de la formation » (Robert et Terral, 2000, 106). L'oubli du patrimoine pédagogique légué par les ENNA et par les promoteurs d'une culture devant former « le travailleur, l'homme et le citoyen » (Troger, 2002) laisse les nouveaux PLP assez démunis devant les difficultés des élèves, voire leur résistance à la forme scolaire. Bien des PLP stagiaires nous feront part d'un double décalage peu pris en compte par la formation : celui qu'ils vivent entre leur habitus scolaire et la réalité de la classe ; celui qui désigne l'écart entre les principes didactiques et professionnels affichés en formation et les incertitudes pédagogiques qu'ils ont à maîtriser au quotidien. Mais il nous a paru que le malentendu autour de l'efficacité de la formation en IUFM provient largement des caractéristiques même du LP. Contrairement aux autres contextes scolaires, le LP est ouvert sur le monde des entreprises, et les savoirs qui s'y enseignent sont partiellement en phase avec les milieux professionnels. De fait, la formation en IUFM n'intègre que peu cette dimension ; celle-ci reste faiblement travaillée notamment au plan des modes d'articulation entre les différents savoirs et leurs formes. Bref, l'alternance LP-entreprise, qui a pour prolongement institutionnel l'alternance entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel, est peu interrogée pendant la formation alors qu'elle structure fortement l'expérience des élèves et des enseignants de LP. C'est en investissant cette réalité par le biais de la formation que les PLP pourraient être à même de maîtriser les mutations que vivent les LP aujourd'hui.

CONCLUSION

On ne saurait apprécier l'importance du choix ou non choix d'enseigner en LP sur l'affiliation au métier sans tenir compte du statut dominé de cette institution au sein du système scolaire. C'est au moment où l'on a scolarisé l'enseignement professionnel en l'intégrant à l'Éducation nationale que sa dévalorisation n'a été que

plus vive. Cette dévalorisation a pour corollaire le faible nombre d'enseignants affirmant avoir choisi d'enseigner en LP, ce qui laisse augurer des modes de mobilisation et d'implication professionnels variés. Bien que le regret d'avoir « raté » d'autres concours d'enseignement soit largement partagé par les nouveaux PLP, la proximité de condition qui les rapproche de leur public devient souvent le prétexte, voire l'élément fondamental à partir duquel ils tentent d'affecter leur travail d'une dimension plus éthique que statutaire. Mais le LP traverse actuellement une période d'incertitude, car il est concurrencé par la voie générale – cela n'est pas nouveau mais devient sans doute critique à mesure que le chômage s'affirme dans le rang des diplômés de l'enseignement professionnel, avec des variations selon les domaines de formation – et il est soumis à la pression du développement de l'apprentissage par alternance. Faute d'une clarification politique de ses missions, le LP risque bien de devenir cette « autre école » récupérant les difficultés scolaires et n'ayant pour seule mission que la resocialisation des jeunes populaires (Jellab, 2006b). En ce sens, le métier d'enseignant en LP n'aurait plus qu'un rapport lointain avec la vocation transmissive et émancipatrice d'une école démocratique.

Aziz JELLAB

Université d'Artois
ESCOL (Paris 8)

Bibliographie

- AGULHON C. (1998) « L'orientation, un processus segmenté et paradoxal » — *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* 27, 3.
- BANCEL D. (dir.) (1989) *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- BEAUD S. & PIALOUX M. (1999) *Retour sur la condition ouvrière*. Paris : Fayard.
- BECKER H. (1952) « The career of the Chicago public school teacher » — *American Journal of Sociology* 57.
- BOUFFARTIGUE P. (2004) « Introduction » — in : P. Bouffartigue (dir.) *Le retour des classes sociales*. Paris : La Dispute.
- BOURDONCLE R. (1994) *L'université et les professions*. Paris : L'Harmattan.
- CHARLOT B. & FIGEAT M. (1985) *Histoire de la formation des ouvriers*. Paris : Minerve.
- CHARLOT B., ÉMIN L. & JELLAB A. (2002) *L'abandon scolaire en cours de formation : le cas des élèves de BEP*. Paris : ESCOL/CPC Documents/MEN.
- DUBET F. (1987) *La galère. Jeunes en survie*. Paris : Fayard.
- DURU-BELLAT M. & VAN ZANTEN A. (1998) *Sociologie de l'école*. Paris : A. Colin.
- GRIGNON C. (1971) *L'ordre des choses*. Paris : Minuit.

- HIRSCHORN M. (1993) *L'ère des enseignants*. Paris : PUF.
- HUGHES E.C. (1996) *Le regard sociologique*. Paris : Éd. de L'EHESS.
- JELLAB A. (2001) *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : PUF.
- JELLAB A. (2003) « Entre socialisation et apprentissages : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs » – *Revue Française de Pédagogie* 142.
- JELLAB A. (2005a) « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves » – *Revue Française de Sociologie* 46, 2.
- JELLAB A. (2005b) « Le travail enseignant en lycée professionnel et ses paradoxes » – *Sociologie du Travail* 47, 4.
- JELLAB A. (2005c) « Les nouveaux enseignants de lycée professionnel : un rapport contrarié au métier ? Une recherche auprès de professeurs stagiaires », – *L'Homme et la Société* 156-157.
- JELLAB A. (2006a) *Débuter dans l'enseignement secondaire. Quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires ?* Paris : L'Harmattan.
- JELLAB A. (2006b) « Professeurs de lycée professionnel stagiaires : constats et suggestions » – *Former des Maîtres*, Supplément mensuel du SNESUP 550.
- JELLAB A. (2007) *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants*. Habilitation à diriger des recherches, Université de Bordeaux 2.
- 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. (2004) *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome IV. Paris : Perrin.
- RAYOU P. & VAN ZANTEN A. (2004) *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris : Bayard.
- ROBERT A. & TERRAL H. (2000) *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. Paris : PUF.
- SCHWARTZ O. (1990) *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*. Paris : PUF.
- TANGUY L. (1991) *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*. Paris : PUF.
- TANGUY L. (2000) « Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective » – *Revue Française de Pédagogie* 131.
- TERRAIL J-P. (1990) *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?* Paris : PUF.
- TROGER V. (1989) « Les centres d'apprentissage de 1940 à 1960 : le temps des initiatives » – *Formation-emploi* 27-28.
- TROGER V. (1998) « La formation des enseignants dans l'enseignement professionnel depuis 1945 : les contradictions d'une pratique pionnière » – in : L. Demailly et R. Bourdoncle (dir.) *Les professions de l'éducation*

A. JELLAB

et de la formation. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

TROGER V. (2002) « L'identité perdue des enseignements techniques et professionnels » – in : G. Moreau (coord.) *Les patrons, l'État et la formation des jeunes.* Paris : La Dispute.

VAN ZANTEN A. (2001) *L'école de la périphérie.* Paris : PUF.

WOODS P. (1990) *L'ethnographie de l'école.* Paris : A. Colin.