

LE SENS DES SAVOIRS CHEZ LES ÉLÈVES DE LYCÉE PROFESSIONNEL : LA CONSTRUCTION D'UNE PROBLÉMATIQUE¹

Résumé : Le lycée professionnel est un contexte donnant à voir l'existence de deux formes : la forme scolaire (celle que définissent les savoirs théoriques et décontextualisés) et la forme professionnelle (celle que définissent les savoirs professionnels ainsi que la pratique devant former les futurs ouvriers ou employés). Ces deux formes constituent à la fois la spécificité du LP dans le paysage de l'enseignement secondaire et provoquent une expérience inédite pour la plupart des élèves provenant du collège. Rendre compte des rapports pensés et construits par les élèves à l'épreuve des savoirs et des activités professionnelles, tel est l'objectif de cette contribution. Il s'agira de penser les liens unissant un contexte de formation et une trajectoire biographique jusque dans le rapport même aux contenus scolaires.

Mots-clefs : rapport au savoir, lycée professionnel.

INTRODUCTION

Au départ, une interrogation préoccupa le professionnel en orientation : quel sens les élèves de lycée professionnel donnent-ils au fait d'aller à l'École et d'y apprendre des « choses nouvelles » ? Y a-t-il une spécificité à l'expérience scolaire des élèves de LP, sachant que sur le collège et le lycée, tout semble « avoir été dit » tandis que peu de recherches semblent s'être intéressées au LP ? L'ouverture du LP sur le monde du travail peut apparaître comme une spécificité qui met les élèves face à des savoirs et à des savoir-faire quelque peu éloignés de la forme scolaire classique. De ce fait, on peut légitimement s'interroger sur la question du sens des savoirs enseignés et sur leur statut aux yeux d'élèves disant souvent avoir été « orientés » en LP sans pour autant se résigner à leur « sort ».

De la pratique professionnelle en orientation, et des enseignements dégagés antérieurement d'une recherche portant sur l'insertion des jeunes (Jellab, 1997 ; 1998), nous avons été amené, progressivement, à réfléchir à

¹ Les idées développées dans cet article reprennent partiellement quelques axes d'une recherche doctorale : *Scolarité, rapport au(x) savoir(s) et à la socialisation professionnelle chez des élèves de CAP et de BEP* (sous la direction de B. Charlot), Université Paris VIII, Mai 2000.

la question du sens de l'apprendre et des savoirs chez des élèves confrontés à des enseignements formellement dualisés à savoir l'enseignement général (théorique ou décontextualisé) et l'enseignement professionnel (pratique ou finalisé empiriquement). Une telle interrogation implique une mise en exergue à la fois de l'enseignement professionnel (situé avec le LP), comme institution, et du statut sociologique des élèves définis comme sujets à la fois singuliers et sociaux.

I. LE LYCÉE PROFESSIONNEL ET LES SAVOIRS ENSEIGNÉS

Si l'on s'en tient aux recherches sociologiques sur le lycée professionnel (LP), la plupart du temps, c'est l'idée d'une institution dominée socialement et culturellement qui prédomine dans les propos. Or suffit-il de dénoncer « l'ordre des choses » (Grignon, 1971) ou le développement de filières qui intègrent en même temps qu'elles excluent (Dubet, 1991) pour rendre compte du fonctionnement du LP et des rapports complexes entre cette institution et les élèves ? Il semble que l'analyse d'un phénomène social et institutionnel oblige à un travail de mise en perspective visant à en circonscrire l'organisation et la spécificité.

L'enseignement professionnel a cette particularité d'entretenir des rapports étroits avec son environnement économique, ce qui contribue à faire du LP un terrain d'enjeux spécifiques tels la préparation des élèves à l'insertion professionnelle ou leur « professionnalisation » qui peut apparaître comme concurrente ou juxtaposée à leur socialisation scolaire. Si le lycée professionnel est « ouvert » sur son environnement économique, cette ouverture ne réfère pas seulement aux échanges ou transactions avec le marché du travail, notamment par le biais des stages que les élèves accomplissent pendant leur scolarité. L'ouverture est partie prenante des savoirs eux-mêmes, en particulier les savoirs professionnels. Ainsi, les commissions professionnelles consultatives (représentant les branches professionnelles, industrielles ou artisanales) définissent-elles régulièrement les contenus professionnels (Agulhon, 1994), autrement dit, ce qu'il est légitime d'enseigner. Pour autant, parce qu'il appartient à l'institution scolaire et du fait du renouvellement de ses missions (Solaux, 1994), le lycée professionnel met en forme des savoirs généraux censés faire accéder les élèves à une « culture commune » et, pour certains, à des études supérieures (via, par exemple, une entrée en première d'adaptation en vue de préparer un bac technologique).

Deux formes spécifient les savoirs enseignés en LP : la forme scolaire qui réfère à des savoirs décontextualisés et éloignés de leur usage immédiat ; la forme professionnelle qui, elle, renvoie aux savoirs professionnels supposés être « pratiques » et méthodologiques (technologiques). Rendre compte du rapport aux savoirs (scolaires et professionnels) chez les élèves de LP suppose la prise en compte de ces deux formes d'autant plus qu'elles semblent, chez les élèves, partiellement structurer leur vision du monde et de leur statut de sujets apprenants.

Quel peut être l'effet d'un contexte scolaire et professionnel sur la manière dont les élèves définissent leur rapport aux savoirs et construisent leur devenir ? On peut penser que le rapport aux savoirs est fortement imprégné par l'expérience scolaire du moment et partant, considérer que les modes d'expression-transmission des contenus scolaires contribuent au regard subjectif porté sur l'Ecole et ses finalités.

Une telle supposition implique aussi une prise de distance vis-à-vis des paradigmes sociologiques classiques, en particulier à l'égard de la théorie de l'habitus ou de l'héritage socioculturel. Ainsi, si l'on part du constat selon lequel la plupart des élèves de LP proviennent de milieux sociaux dominés ou « populaires », constater des différences quant à leur devenir scolaire invite, pour le moins, à interroger davantage le rapport socio-subjectif construit à l'épreuve de l'Ecole et des savoirs que les rapports globaux entre origine sociale et type de scolarité.

L'ÉLÈVE, AGENT OU SUJET ? DES DIFFÉRENCES OBJECTIVES AUX VARIATIONS SOCIO-SUBJECTIVES

Le postulat d'une expérience scolaire à la fois sociale et singulière est au centre d'une approche sociologique du rapport au(x) savoir(s). Ainsi, travailler la question du sens de l'apprendre et des manières dont les élèves disent leur expérience d'élève-apprenant, suppose un renouvellement théorique, en particulier vis-à-vis de la théorie de l'*Habitus* et de celle de l'*Acteur*. Ce renouvellement se veut également tentative de rapprochement entre une approche sociologique du rapport entre les individus et les institutions (Jellab, 1997 a, b) et un regard porté sur l'être social comme synthèse originale d'une histoire sociale (Charlot, 1997).

Contre une « sociologie sans sujet », incarnée par les travaux de P. Bourdieu et de manière plus nuancée que la « sociologie de la subjectivation » (Dubet, 1994), E. Bautier, J-Y. Rochex (1998) et B. Charlot (1997 ; 1999) soutiennent que toute expérience du rapport au savoir (scolaire et/ou social) s'élabore dans un rapport social et singulier, rapport inter-subjectif

mais aussi relation au monde et à soi-même. Le rapport aux savoirs scolaires suppose toujours une construction de sens : sens de l'école, finalité des savoirs et rapport subjectif aux activités dessinent les contours d'une expérience scolaire qui oblige l'apprenant à une mobilisation de soi. Cette mobilisation est intelligible à partir de l'analyse des dynamiques socio-familiales et relationnelles qui « produisent » l'élève en même temps qu'il les construit. La prise en compte du rapport symbolique aux savoirs scolaires, en particulier au niveau de la confrontation entre l'expérience familiale et celle du sujet-apprenant, permet de dépasser la théorie de l'héritage socioculturel qui ne peut expliquer les cas de réussite en milieu populaire, dans la mesure où celle-ci suppose que la distance entre les différents capitaux (culturel, social, économique et symbolique) est « reproduite » par les écarts scolaires entre les classes dominantes et les classes dominées. Aussi, en partant du sens que les apprenants donnent à leur scolarité et aux savoirs, on peut rendre compte des rapports entre histoire socio-familiale et mobilisation subjective et poser que les différences de carrière scolaire tiennent à des différences dans le rapport aux savoirs et à l'apprendre. Cette démarche permet, également, l'interrogation des savoirs et de leur finalité tant institutionnelle et idéologique que leur effet formateur et transformateur du sujet-apprenant.

Le rapport aux savoirs scolaires et professionnels chez les élèves de lycée professionnel se construit à travers les contenus enseignés et formellement dualisés en « enseignement général » et « enseignement professionnel ». Cette dualité suppose un travail d'élaboration de sens et de cohérence à des contenus variés. Mais si les élèves sont considérés comme des sujets à la trajectoire scolaire et à l'histoire sociale variées, saisir le sens conféré aux savoirs implique de penser la rencontre entre la biographie singulière et le contexte scolaire que constitue le LP. Nous proposons une approche sociologique des « formes de rapport aux savoirs » qui vise à dégager le sens conféré aux savoirs en tenant compte à la fois des savoirs constitués (les savoirs enseignés et formalisés) et des dynamiques subjectives que les élèves engagent pour se poser (ou non) comme sujets apprenants.

UNE RECHERCHE SOCIOLOGIQUE AUPRÈS D'ÉLÈVES PRÉPARANT UN CAP OU UN BEP

Le point de départ de notre recherche sur les élèves de lycée professionnel a combiné à la fois les enseignements d'une enquête antérieure sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et les interrogations suscitées par notre pratique professionnelle dans le conseil en orientation. De l'enquête menée sur les jeunes fréquentant la Mission locale (Jellab, 1996 ; 1997 ;

1998), nous parvenions au constat selon lequel l'allongement de la scolarité s'est accompagné de la naissance d'institutions ayant pour finalité la (re) socialisation « disciplinaire » d'un public dit à « risques » et partant, la volonté de l'inscrire dans un ordre normatif s'appuyant sur des apprentissages sociaux qu'il est aisé de rapprocher des attentes propres au marché du travail (par exemple, « apprendre à être autonome », « responsable », « réaliste », « assidu », etc.). Ces jeunes qui fréquentent la Mission locale de manière relativement longue sont souvent de faible qualification ou possèdent un diplôme de niveau V (CAP ou BEP). A côté de cette enquête, nous avons souvent été interpellé par le discours d'élèves scolarisés en CAP ou en BEP qui, s'adressant à nous — en tant que conseiller d'orientation — tenaient les propos suivants : « A quoi ça sert d'aller à l'école si on sera au chômage après » (propos de Louise, élève de CAP « employé technique des collectivités ») ; pour Bruno, « Le LP, c'est pas ce qu'il faut pour avoir une place, il faut surtout savoir se débrouiller et trouver un contrat d'apprentissage ». Ils sont nombreux à tenir ces propos mais ils sont également majoritaires à espérer « rester à l'école », comme si l'échéance du chômage et, de manière plus générale, de l'entrée dans la vie active leur donnait à voir des difficultés à venir. Mais l'on ne peut saisir les inquiétudes des élèves que si l'on tient compte des mutations du lycée professionnel (Solaux, 1994) et des mécanismes de ségrégation qui atteignent également ce contexte. Ainsi, depuis la fin des années quatre-vingt-dix, le lycée professionnel est devenu une voie d'ascension scolaire, sinon sociale, par la création, en 1985, du baccalauréat professionnel. Or l'ascension n'est offerte qu'aux élèves de BEP s'ils justifient de résultats scolaires jugés satisfaisants (2 élèves sur 5 rejoignent le Bac professionnel à l'issue du BEP et à peine 1 sur cinq rejoint une première d'adaptation en vue d'un Bac technologique), ce qui conduit à voir d'emblée que non seulement les élèves de LP ne présentent pas le même profil scolaire mais aussi, qu'il existe une véritable hiérarchie entre les diplômes, en l'occurrence entre le BEP et le CAP. Conçu, à l'origine, pour former l'ouvrier spécialisé, le CAP est progressivement devenu le premier niveau de qualification des élèves dits « en difficulté ». Hormis certains CAP sélectifs — et souvent préparés par la voie de l'apprentissage —, la plupart des CAP ont été aménagés pour accueillir en priorité les élèves issus de l'enseignement spécialisé ou des dispositifs d'insertion (3e SEGPA, 3e d'insertion...). Les élèves de ces CAP font ainsi l'expérience d'une ascension scolaire — puisque, à l'image des « nouveaux lycéens », ce public n'accédait pas antérieurement à une qualification — mais vivent un désenchantement à l'issue de leur formation : en effet, souhaitant poursuivre leur scolarité à l'issue du CAP, ils se heurtent aux résistances institutionnelles et partant,

l'entrée en BEP devient exceptionnelle. C'est cette expérience d'une impasse vis-à-vis de l'avenir qui nous amena à entreprendre une recherche sur le rapport aux savoirs chez les élèves de LP. Quel peut être le sens d'une scolarité en LP chez des élèves conscients des formes de ségrégation qui les empêchent d'espérer raisonnablement une entrée en BEP à l'issue du CAP ? Quelles significations donner aux apprentissages scolaires et scolaires chez un public vivant des paradoxes entre les finalités scolaires des savoirs et leur utilité professionnelle ? Si la plupart des élèves de LP proviennent de milieux populaires, ils sont loin de connaître le même devenir (scolaire et social) et de construire les mêmes formes de rapport aux savoirs (si l'on retient, par exemple, la question du « rapport à l'avenir », on peut aisément supposer que selon le champ du possible, la mobilisation sur les savoirs varie d'un élève à l'autre).

L'enquête a pris comme terrain quatre lycées professionnels du Pas-de-Calais (deux forment aux métiers du tertiaire, les autres, aux métiers industriels). Dans un premier temps, nous avons procédé par une enquête exploratoire usant d'entretiens avec des élèves scolarisés dans des CAP et des BEP de différentes spécialités. L'enjeu de cette enquête était de désigner, à partir d'une question générale (« Raconte-moi ce que tu penses du LP ») les éléments saillants qui allaient guider nos entretiens² proprement dits. Invités, lors de l'enquête proprement dite, à nous entretenir sur ce qu'ils pensent avoir appris à l'école depuis qu'ils la fréquentent, les élèves évoquaient, tour à tour, leur rapport à autrui (famille, enseignants, copains...), à des objets socialement situés (matières scolaires et professionnelles, loisirs...) et partant, exprimaient des réalités socio-subjectives rendant compte des formes de rapport aux savoirs et des significations spécifiques relatives à l'apprendre. Plus d'une quarantaine d'entretiens furent réalisés. Le déroulement des entretiens reposait également sur la lecture des entretiens précédents, effectués avec d'autres élèves. Ainsi, les points sur lesquels nous insistions pouvaient varier au fur et à mesure que se déroulait l'enquête. Dans cette perspective, l'écoute de l'élève pouvait trouver écho dans les biographies et les perceptions d'autres apprenants, sans que singularité et régularité de l'expérience scolaire ne se confondent.

² Les références méthodologiques relatives à l'entretien sont nombreuses (Bertaux, 1997). Nous nous situons dans une perspective sociologique qui considère que le terrain est moins un cadre permettant la confirmation d'hypothèses préalables qu'un contexte producteur et inducteur de matériaux pouvant générer un regard transformateur ou « falsificateur » de la perspective adoptée au préalable. C'est pourquoi notre enquête de terrain s'est d'abord appuyée sur les données construites par les entretiens avant de nous conduire à opter pour un regard qui concilie la singularité et les régularités sociales. Les entretiens menés avec les élèves se voulaient « compréhensifs » (Kaufmann, 1996), ce qui supposait écoute attentive et liberté de l'interlocuteur. Les entretiens, menés dans les lycées professionnels, portaient de la question suivante : « Depuis que tu vas à l'école, qu'est-ce que tu penses y avoir appris ? ».

L'analyse des entretiens permet de voir comment le rapport aux savoirs et le sens de l'apprendre s'apprécient à travers la jonction entre l'histoire individuelle (sociale et scolaire) et le contexte de scolarisation qui, par l'existence de deux formes et par son « ouverture » sur le monde du travail (du fait des stages), amène les sujets à un constant travail de reconstruction et de recherche de cohérence. Si l'on ne peut cerner, objectivement, la part prise par la socialisation familiale et la socialisation scolaire dans les formes de mobilisation à l'école, la trajectoire scolaire de chaque élève montre que ces deux univers — famille et école — sont en constant « dialogue », dans la mesure où l'appropriation des savoirs met l'apprenant devant des « choix » émancipatoires ou reproducteurs de son habitus social.

CE QUE RÉVÈLENT LES ENTRETIENS

L'expérience scolaire des élèves de LP est d'abord une expérience sociale. Elle procède d'une socialisation et d'une histoire familiales, d'une trajectoire scolaire antérieure (souvent, les élèves de LP, hormis ceux qui sont issus de l'enseignement spécialisé, font la douloureuse expérience d'une orientation non choisie ou « choisie par défaut » ; le souvenir du collège est, du reste, vécu sur le mode d'une histoire jalonnée par des conflits avec les enseignants et les savoirs) et de rapports synchroniques établis avec le LP, avec les camarades et les enseignants³. Plusieurs dimensions structurent les formes de rapport aux savoirs et partant, contribuent à rendre significatifs les (ou certains) savoirs, qu'ils soient professionnels ou décontextualisés. On peut aussi observer que la séparation formelle entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques reste « visible » dans les propos des élèves qui, pour certains, s'interrogent sur leur rapport (qu'y a-t-il de commun entre le français et l'entretien des locaux ? Quelle relation entre la fabrication d'une pièce en chaudronnerie et l'éducation esthétique ?), pour d'autres, les posent comme différents ; enfin, certains finalisent les savoirs au regard d'échéances scolaires et sociales (« les maths servent pour la vie plus tard, alors que l'électricité, c'est ce qu'on apprend pour aller en bac pro » dira Loïc, élève de BEP « électrotechnique »). On peut, globalement, circonscrire l'expérience scolaire des élèves de LP à partir des points suivants : qu'est-ce qu'apprendre et comment ? Quels rapports entre les activités scolaires et professionnelles et la trajectoire socio-subjective de l'apprenant ? Enfin,

³ Nous avons accordé une large place, lors de notre enquête, aux rapports pédagogiques qui s'instaurent entre les enseignants et les élèves. Ce point, que nous ne développerons pas ici, est néanmoins important si l'on veut comprendre les métamorphoses heureuses que connaissent des élèves parce que confrontés à des enseignants qui usent de pratiques pédagogiques spécifiques et tentent de provoquer une « rupture » avec ce que les apprenants ont retenu des modes d'enseignement au collège.

comment articuler l'histoire biographique et le sens conféré aux savoirs (matières) ? Cette dernière interrogation admet une portée heuristique en sociologie. En effet, loin de réduire l'expérience scolaire à la socialisation institutionnelle, une approche sociologique des formes de rapport aux savoirs pense cette expérience sous l'angle des apprentissages scolaires (et professionnels) en interrogeant les rapports complexes entre lesdits apprentissages et l'expérience sociale de l'apprenant. Ainsi, lorsqu'une élève comme Sandra, élève de première année de BEP « métiers du secrétariat » nous dit « adorer l'histoire », matière dans laquelle elle obtient de bons résultats, nous saisissons par la suite que cet intérêt trouve sa genèse dans une histoire socio-familiale, en particulier celle d'un grand-père, ancien résistant et avec lequel cette élève a noué des rapports symboliques (où il s'agit surtout de « garder la mémoire du passé »). L'histoire familiale, et d'une manière générale, l'expérience sociale, retentissent sur le sens conféré aux savoirs ; mais l'inverse est également vrai. C'est ainsi que Ronald, élève de BEP « carrières sanitaires et sociales », dira aimer l'animation parce que, poursuit-il, « ça nous apprend à mieux connaître la vie des jeunes et à les aider à se prendre en charge ». Ronald, 18 ans, est engagé dans des réseaux associatifs où il se « sent utile ». Aussi, les cas de Sandra et de Ronald nous enseignent que le sens des savoirs ne tient pas seulement à une mobilisation cognitive *ex nihilo*. On ne peut alors dissocier les apprentissages scolaires de la socialisation. Qu'est-ce qu'alors apprendre pour l'élève de LP ?

**Apprendre un métier et apprendre en classe :
des tensions récurrentes**

L'Ecole et le LP sont fortement identifiés à des savoirs, à des connaissances censés être « appris » et assimilés par un public découvrant de « nouvelles choses ». Mais les élèves de CAP et de BEP ramènent de manière récurrente les savoirs constitués à leurs figures et usages normatifs : apprendre à lire et savoir compter définissent en priorité ce que l'on pense avoir appris à l'école ; en même temps, ces apprentissages serviraient surtout « au travail que l'on va faire plus tard ». C'est la prédominance d'une « forme de rapport pratique aux savoirs » qui qualifie, globalement, les manières de vivre et de dire son expérience de lycéen professionnel. « Au collège, on a les bases, ici, on va plus loin et on applique des idées en pratique », dit Logan, élève de BEP « structures métalliques ». Pour Myriam, « à l'école, j'ai appris à faire de la cuisine et du repassage ». Scolarisée en CAP « employé technique des collectivités », Myriam n'évoque pas les enseignements antérieurs au LP, ni les apprentissages théoriques. On peut alors considérer que pour certains élèves, et en particulier chez ceux qui préparent un CAP, le

sens de l'expérience scolaire est étroitement référé à l'apprentissage du « métier », ce qui pose la question du statut des savoirs théoriques ou décontextualisés, ceux-là mêmes qui définissent la forme scolaire.

« Apprendre, c'est apprendre à lire, à retenir... là, j'apprends à entretenir des locaux... et les matières où l'on apprend, ce sont les matières pratiques ». Le discours de Laurence, élève de BEP « bioservices », est porté par de nombreux élèves et ce, quelle que soit la spécialité. Tout se passe ainsi comme si l'élève effectuait une différence entre ce qui appartient « objectivement » à l'expérience de l'apprendre et ce qui relève de l'expérience « subjective », celle où l'on se sent impliqué. Ainsi, on comprend que lorsque l'élève évoque « les matières où l'on pense apprendre », ce sont principalement les savoirs professionnels qui sont posés comme véritablement formateurs car désignant des contenus inédits (les savoirs théoriques sont plutôt considérés comme de « la révision », des « choses connues au collège »). L'insistance récurrente sur la pratique, opposée à la classe, traduit l'axe *princeps* structurant l'expérience des élèves de LP. La préférence de la pratique, chez de nombreux élèves, peut s'analyser comme l'effet d'un rapport réfractaire à la forme scolaire (mais il s'agit moins d'un refus de l'école que d'une forme de méfiance vis-à-vis de ce qui rappelle les souvenirs douloureux d'une scolarité au collège, scolarité souvent vécue sur le mode de « l'échec » et du stigmaté négatif) ; elle peut également exprimer un rapport identitaire à travers lequel l'apprenant associe son présent d'élève à un futur professionnel : apprendre en atelier, c'est alors s'imprégner de connaissances servant dans la pratique, ce qui peut conduire à la critique des contenus scolaires décontextualisés. Pour Bruno, élève de première année de BEP « électrotechnique », « L'histoire, ça ne sert à rien pour le travail qu'on veut faire ».

Si d'une manière générale, les élèves vivent de manière dichotomique leur rapport aux savoirs, en séparant l'enseignement général et l'enseignement professionnel, nous avons aussi pu observer des logiques plus complexes, traduisant à leur tour des dynamiques socio-subjectives à genèse biographique et contextuelle. Ainsi, certains élèves peuvent très bien valoriser certains savoirs professionnels (ou technologiques) et en discréditer d'autres, trouver légitime d'avoir un enseignement de français mais juger peu opportun des cours en éducation esthétique. Ce constat relativise l'hypothèse d'une correspondance entre le sens des savoirs et leur organisation institutionnelle. Il témoigne aussi du fait que loin de se soumettre à un « ordre des choses » (Grignon, 1971), les élèves tentent de construire une cohérence à des contenus, tout en prenant soin de distinguer ce qui relève des exigences institutionnelles et de ce qui appartient à l'implication subjek-

tive (avoir une bonne note dans une matière ne signifie pas qu'elle « intéresse » l'élève).

**Les activités scolaires et professionnelles :
entre implication subjective et distanciation**

L'apprentissage d'un métier définit fortement l'identité des élèves de lycée professionnel. Cette identité, évoquant avec insistance le métier (ou « le travail ») est surtout le propre des élèves des spécialités industrielles et de ceux qui préparent un CAP (rappelons que les élèves de CAP sont plus proches temporellement d'une entrée dans la vie active, ce qui explique un souci tangible relatif à l'insertion professionnelle et au fait d'avoir « une place »). Mais dire qu'« au LP, on apprend un métier » signifie-t-il que l'élève se conforme aux rôles prescrits par l'institution ? D'une manière générale, il nous a semblé que derrière l'évocation de l'apprentissage d'un métier se profilent différentes logiques, traduisant des degrés d'implication variés à l'épreuve de la formation mais exprimant aussi un « rapport d'imprégnation » que l'élève peut, à l'occasion, associer à des pratiques sociales quotidiennes. Aussi, c'est le sens même des apprentissages professionnels que nous avons tenté de dégager chez des élèves de CAP et de BEP, avec l'objectif *princeps* de montrer que la manière dont l'élève se pense comme apprenant dépend à la fois des activités spécifiant la spécialité et des modes de rapport socio-subjectifs que l'appropriation de ces activités rend possible dans la vie quotidienne.

L'effet-filière est manifeste lorsqu'on compare les CAP aux BEP. Les élèves préparant un CAP se pensent davantage comme futurs ouvriers et ont une connaissance assez précise du « métier » qu'ils seront amenés à exercer. Ces élèves semblent plus impliqués subjectivement dans le processus d'apprentissage du métier (l'implication se manifeste par la forte identification de soi à la formation et par le peu de recul critique vis-à-vis des situations professionnelles ; ils sont moins critiques à l'égard de la forme professionnelle).

Les élèves de BEP entretiennent des rapports complexes avec la professionnalisation. Ceci tient à deux éléments fondamentaux : d'une part, ils sont scolarisés dans une filière qui forme des ouvriers polyvalents, ce qui amène un certain flou chez les élèves (ils sont nombreux à dire ne pas savoir « sur quoi débouche le BEP ») ; d'autre part, le public de BEP vit une forte dissociation entre les savoirs théoriques et les savoirs professionnels, ce qui le conduit à adopter deux postures dominantes : soit l'élève souscrit à la forme scolaire et dans ce cas, il est conduit à dévaloriser la forme professionnelle (nous avons pu déduire qu'il s'agit également d'une volonté de

neutraliser les effets d'une « orientation non choisie » *via* l'investissement des savoirs théoriques) en identifiant son avenir à une entrée en « première d'adaptation » (section plus théorique) ; soit l'élève souscrit à la forme professionnelle en la valorisant au détriment des savoirs théoriques.

Les savoirs professionnels délimitent à l'apprenant un domaine d'activité signifiant la spécialité.

L'effet-spécialité sur le rapport aux savoirs dépend des activités professionnelles. Ainsi, apprendre la comptabilité met l'élève face à des activités combinant étroitement la forme écrite (ou scolaire) et la forme pratique, de sorte que l'apprenant peut facilement identifier les liens existants entre les matières. Tandis qu'apprendre la cuisine ou l'entretien des locaux sollicite un autre rapport à l'apprendre. Pour Suzie, élève de CAP « employé technique des collectivités », « quand on fait de la cuisine ou du nettoyage, on apprend des choses différentes de l'école... on apprend à se débrouiller dans la vie de tous les jours... on voit aussi que ce sont des choses qui vont nous servir pour le travail... moi, je ne savais pas que le nettoyage s'apprenait à l'école, mais en stage, on voit que c'est utile... j'ai appris la couleur des produits et l'hygiène de ce qu'on mange [...] Ce que j'ai appris en CAP servira pour ma famille quand je vais fonder un foyer ». Arnaud, élève de deuxième année de BEP « métiers de la comptabilité », exprime autrement l'effet-spécialité : « Ce qui est bien en lycée professionnel, c'est les stages [...] Je sais maintenant comment on fait la comptabilité, mais c'est des choses qu'on apprend dans les cours en classe, c'est sûr qu'on voit du droit et de l'économie, on apprend à faire un tableau de bord, à gérer des stocks... en stage, j'applique tout ça et j'apprends encore plus ». Si Arnaud, à la différence de Suzie, ne s'approprie les savoirs qu'en les intégrant dans des usages domestiques et quotidiens, il exprime, à sa manière, l'effet-spécialité en étant « conscient » du fait que la maîtrise de la comptabilité exige un autre rapport à l'apprendre, en particulier l'acquisition de connaissances économiques et juridiques qui appartiennent à la forme scolaire.

Quelle relation entre biographie et contexte scolaire ?

La sociologie de l'éducation, nous l'avons évoqué, s'est surtout centrée sur la socialisation à l'école et en dehors d'elle pour rendre compte de l'expérience scolaire. Aussi, les savoirs enseignés et la confrontation des apprenants — sujets sociaux — avec lesdits savoirs ont été quelque peu ignorés. Or la recherche menée auprès des élèves de lycée professionnel nous enseigne que non seulement le rapport à l'apprendre et aux savoirs est traversé par l'histoire de chacun mais aussi, que cette histoire ou biographie, conjuguée au contexte scolaire produisent une certaine posture vis-à-vis des

activités scolaires et professionnelles. La perspective « constructiviste » en sociologie permet alors de penser le sens de l'apprendre en associant les propos des apprenants avec le contexte scolaire qu'est le LP et en interrogeant la relation dialectique entre socialisation (antérieure et actuelle) et apprentissage. Si les univers scolaire, familial et relationnel définissent, en général, le monde des rapports symboliques et intersubjectifs de l'élève, ils contribuent aussi à sa mobilisation où « exister » et « être quelqu'un » accompagnent, voire « produisent », un rapport significatif aux savoirs. Le relationnel varie selon le référent (le rapport aux enseignants et l'expérience socio-familiale admettent, chacun, sa particularité puisqu'ils sont ancrés dans des rapports symboliques à portée subjective spécifique) mais on peut aussi relever que c'est à travers ces registres intersubjectifs que se comprend la mobilisation sur les (certains) savoirs (scolaires et/ou professionnels). Ce constat relativise le tableau pessimiste présenté par la sociologie de l'expérience scolaire quant à l'enseignement professionnel (Dubet, 1991). Aussi, l'interrogation du rapport aux savoirs en LP permet d'éprouver le postulat d'une expérience qui n'est ni totalement dominée, ni totalement affranchie des contraintes liées au contexte et au mode de fonctionnement du système scolaire. S'ils sont rares, les élèves, à prendre conscience de leur expérience scolaire et du rapport aux contenus scolaires en les associant à leur cadre relationnel et familial, on perçoit aisément que les mobiles et les raisons sous-jacents à la mobilisation sur des savoirs sont étroitement imbriqués dans les échanges avec autrui (enseignants, parents, copains d'une association...). La recherche d'une reconnaissance et d'un respect par autrui est une des figures dominantes de l'expérience des élèves de LP. La narration de son histoire socio-familiale et scolaire laisse souvent apparaître, chez l'élève, une sorte de « dialogue » entre son expérience d'apprenant et l'univers relationnel et symbolique à travers lequel il se pense comme sujet ou personne. Mais au lieu de considérer cette histoire comme une étape de socialisation préparant ou empêchant une mobilisation sur les savoirs, nous posons que cette mobilisation et partant, ce qui l'accompagne comme apprentissage, sont fortement imbriqués avec le rapport à l'autre. En d'autres termes, et les élèves rencontrés l'attestent, on ne peut séparer la socialisation scolaire et extra-scolaire des apprentissages dans la mesure où c'est aussi à l'épreuve même des contenus enseignés que l'apprenant se pense dans son rapport à autrui. Ainsi, Bénédicte, élève de BEP « bioservices » nous apprendra que sa mobilisation sur les mathématiques et les sciences au LP ne peut être intelligible que si l'on fait un détour par ce qu'elle vit au contact d'un « copain » scolarisé à l'université dans une filière scientifique. Le rapport aux sciences est alors doublement rapport à des contenus significatifs culturellement et

rapport à l'autre, un rapport subissant une transformation au fur et à mesure que Bénédicte se pensera progresser au LP Roland, scolarisé en CAP « Menuiserie-agencement » insistera sur le fait que « la menuiserie, c'est de famille » et que « les oncles comme la mère sont fiers de voir que quelqu'un a fait menuiserie ».

Les élèves rencontrés confèrent une importance majeure au registre relationnel dans et en dehors du LP. Au sein du LP, ils sont nombreux à poser que les enseignants doivent les respecter et les écouter, ce qui est une façon d'exiger de l'institution les mêmes devoirs qu'elle impose aux apprenants. Mais cet intérêt au registre relationnel ne peut s'interpréter comme surestimation des rapports affectifs liant le maître et l'élève. En effet, et même si nous avons pu observer que les garçons davantage que les filles sont soucieux du « bon contact avec le prof cool », « qui parle d'autre chose plutôt que de [leur] prendre la tête avec ses cours », nous percevons en filigrane une certaine métamorphose des élèves à l'épreuve de leur scolarité en LP. Le premier changement qu'ils vivent à l'entrée au LP réfère à l'apprentissage de contenus professionnels conjugué à l'impression de grandir. Or grandir ne s'analyse pas seulement à l'aune de l'âge biologique ; il s'apprécie aussi à partir des activités professionnelles et des contextes de socialisation qui donnent à voir aux apprenants une certaine image d'eux-mêmes, un certain avenir auquel ils sont censés se destiner. L'expérience des stages en entreprise renforce cette perception de son statut d'élève-adulte. Or interrogés sur ce qu'ils pensent avoir appris en stage, la majorité des élèves évoquent, à un moment ou à un autre, les rapports professionnels non hiérarchiques entre eux et les tuteurs (sous-entendant par là que le monde professionnel ne connaît pas une hiérarchie symbolique similaire à celle qui distingue le maître et l'élève). Il s'ensuit ainsi une forte association chez les élèves entre les activités, le sentiment de grandir et la reconnaissance par autrui de leur nouveau statut.

Les constats effectués dans notre recherche nous ont fortement inclinés à penser que le sens des savoirs combine à la fois les effets d'une histoire socio-subjective (familiale et scolaire) et les incidences du contexte de scolarisation actuel. Ainsi, si la plupart des élèves évoquent l'utilité des savoirs pour en définir la légitimité ou non, c'est parce qu'ils sont scolarisés dans une institution qui est nécessairement appelée à s'interroger sur l'adéquation entre les savoirs et les « métiers ». Aussi, et à la différence des recherches menées sur les « nouveaux lycéens » qui tendent à montrer que la difficulté des apprenants réside dans l'objectivation des savoirs (Bautier, Rochex, 1998), nous postulons que l'expérience des élèves de LP peut s'accommoder d'un rapport moins objectivé au(x) savoir(s) tout en donnant lieu

à des « réussites » ou à des « échecs » selon les apprenants. Ainsi, on peut aussi poser que c'est parce que certains élèves finalisent (voire instrumentalisent) certains savoirs qu'ils parviennent ensuite à les objectiver (mais jamais dans l'absolu). Voilà pourquoi une approche sociologique des formes de rapport au(x) savoir(s) ne peut faire l'économie d'une contextualisation de l'expérience scolaire et d'un travail incessant allant de la biographie des élèves aux spécificités (institutionnelles, pédagogiques...) du cadre de scolarisation.

Contexte scolaire et paradoxes du sens : un rapprochement entre sociologie et pratiques pédagogiques

Histoire de l'apprenant et savoirs scolaires (et/ou professionnels) peuvent se rencontrer et expliquer la réticence ou, inversement, la volonté d'apprendre et de devenir autre (Rochex, 1994). Or si notre recherche a pu établir une telle relation, comment peut-on concevoir un travail pédagogique qui puisse « décoder » cette relation et amener l'élève vers un regard plus ouvert sur l'inédit ? Ainsi, s'il est vrai que les enseignants de LP, à l'image des attentes supposées des élèves, tentent de rendre « parlants » certains savoirs — les élèves de LP sont soucieux vis-à-vis des enseignements qui puissent « raconter » la vie, professionnelle ou sociale en l'occurrence -, ils se heurtent souvent à la difficulté à « abstraire » les contenus scolaires de leur référent professionnel et pragmatique. Ce qui nous a semblé « curieux », c'est de voir que certains élèves, à l'image de Anne, 17 ans, scolarisée en deuxième année de BEP « électrotechnique », sont lucides lorsqu'ils évoquent les savoirs généraux (ou décontextualisés tels les mathématiques, le français, l'histoire-géographie, l'éducation esthétique...) - par exemple, le fait que ces savoirs permettent de maîtriser les rapports symboliques de domination — sans pour autant se mobiliser au sein de la classe. Plusieurs raisons peuvent être avancées : d'abord le poids de l'histoire scolaire qui enferme l'élève issu de milieu populaire dans un statut où apprendre s'identifierait à une rupture, à une « transgression » d'un ordre établi. Mais cette histoire scolaire est fortement liée à son histoire sociale et familiale : apprendre et devenir « intello », c'est rompre avec un modèle identificatoire dont le statut est fortement associé au travail manuel (comme rapport pragmatique au monde et non comme relation pensée autour et sur la pratique). Mais un troisième point peut être avancé : celui du paradoxe même du LP qui met les élèves devant une alternative difficile : « faire l'intello », c'est nier l'importance de l'apprentissage professionnel ; « faire le pro », c'est mettre entre parenthèses l'école dans ce qui la définit à savoir la

forme décontextualisée des savoirs⁴. Si les enseignants usent souvent de l'expression « s'en sortir », le sens d'un tel terme varie selon les individus : pour les uns, s'en sortir au LP, c'est devenir un professionnel qualifié et opérationnel à l'issue de la formation ; pour les autres, s'en sortir, c'est quitter le LP et tenter sa chance au lycée général et technologique.

Les mutations du LP ont sans doute contribué à en rendre plus opaques les missions (Solaux, 1994), mais l'on peut supposer qu'une auto-réflexion institutionnelle sur ses finalités et ses présupposés rendrait plus aisé le rapport aux savoirs et aux activités chez les apprenants. De plus, l'ouverture du LP sur son environnement économique brouille en partie les exigences tenant à la forme scolaire. Ainsi, plusieurs élèves font état des décalages entre le monde professionnel et « l'école », en insistant sur l'ambiance et sur les activités proposées. Frédéric, élève de première année de CAP « Construction d'ensembles chaudronnés » nous dira avoir « plus appris » en stage qu'au LP parce qu'en entreprise, « on fait du travail fini » et « on ne perd pas son temps à faire des schémas » ! Aussi, on peut percevoir une difficulté chez cet élève à saisir les finalités de la formation professionnelle en milieu scolaire dans la mesure où il se centre sur la « production finie » au détriment du processus qui conduit à la maîtrise des activités professionnelles.

⁴ A ceci il convient d'ajouter les tensions que génère une division formelle entre savoirs théoriques et savoirs professionnels au niveau des rapports aux pairs, les camarades de la classe en l'occurrence. Les propos suivants, extraits d'une rencontre-discussion avec des élèves de première année de BEP « électrotechnique », illustrent cette réalité :

Nous : « Si l'enseignement général ne sert à rien ou seulement à avoir une note, on peut se demander pourquoi on a ces cours ?

Emile : C'est tout simplement pour passer le BEP, c'est tout... on a besoin...

Jean : Et si on va à l'étranger, qu'on ne passe pas non plus pour des cons...

Bruno : J'aimerais qu'il y a que la pratique toute la semaine...

Anne : Il faut avoir des connaissances, qu'on ne sorte pas d'ici pour savoir seulement comment on fait un câble électrique...

Nous : Est-ce que vous avez des projets pour l'avenir ?

Anne : Moi, je veux fonder une entreprise...

Emile : Ben, pourquoi pas ?

Jean : Après le BEP, je voudrais faire un bac STI, une première d'adaptation...

Anne : Il veut aller faire les intellos...

Emile : Il veut plus être avec les cons... »

Cet extrait nous révèle que l'expérience scolaire de l'élève se construit avec, pour ou contre celle des camarades de la classe. Par ailleurs, cette expérience implique un double travail subjectif : celui de l'implication dans des formes minimum de sociabilité et celui de l'investissement des savoirs, ceux qui font de l'élève « l'intello » de la classe, et par conséquent, produisent une forme de différenciation-distinction.

CONCLUSION

Les points sur lesquels nous avons insisté dans cet article circonscrivent le domaine d'une approche sociologique des formes de rapport au(x) savoir(s). Si l'ambition d'une telle approche est de lier étroitement l'histoire biographique et le contexte scolaire, plusieurs interrogations émergent à l'énoncé d'un tel projet. D'abord, pour ce qui est du contexte scolaire en question. Nous avons soulevé ça et là l'hypothèse d'une incidence liée au contexte de scolarisation qui, par ses spécificités — propres aux savoirs enseignés et aux pratiques pédagogiques — induit chez les apprenants une manière de se définir et de se construire comme tels. Ensuite, et en l'état actuel de nos connaissances, s'il est difficile voire impossible de distinguer clairement ce qui revient à l'histoire socio-familiale et scolaire de l'apprenant de ce qui appartient au rapport « synchronique » à l'école quant à la manière dont se structure le rapport au(x) savoir(s), on peut s'interroger sur l'intérêt du renouvellement de l'approche de terrain en sociologie de l'éducation. Les recherches quantitatives travaillant sur « l'effet-établissement » (Duru-Bellat, Mingat, 1993) ainsi que celles se réclamant de la sociologie des organisations (Derouet, 1992) restent fortement attachées à l'étude des interactions entre les acteurs et les « capitaux » dont ils disposent, ce qui, en dépit du point de vue « constructiviste » affiché, ne renseigne que peu sur le rapport construit par les sujets avec les savoirs. Aussi, lorsque nous évoquons le contexte scolaire, nous l'associons fortement aux rapports engageant les apprenants, les enseignants et les savoirs. En allant plus loin dans ce raisonnement, il nous semble possible de travailler la problématique du rapport au(x) savoir(s) en rapprochant le contexte objectif — pour ce qui nous concerne, le lycée professionnel et les savoirs enseignés — et les dynamiques subjectives : celles des élèves, ce fut l'objet de cette contribution ; celle des enseignants dans la mesure où l'on peut voir que le rapport au(x) savoir(s) chez les élèves est « en dialogue » avec le rapport au(x) savoir(s) chez les enseignants.

Aziz JELLAB

ESCOL – Université Paris VIII

Bibliographie

- Agulhon C. (1994) *L'enseignement professionnel : quel avenir pour les jeunes ?* Paris : Les éditions de l'Atelier.
- Bautier E. & Rochex J-Y. (1998) *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : A. Colin.
- Bertaux D. (1997) *Le récit de vie*. Paris : Nathan.
- Charlot B., Bautier E. & Rochex J-Y. (1992) *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- Charlot B. (1997) *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos-Economica.
- Charlot B. (1999) *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris : Anthropos-Economica.
- Derouet J.-L. (1992) *École et justice. De l'inégalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Métailié.
- Dubet F. (1991) *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- Dubet F. (1994) *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat M. & Mingat A. (1993) *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : PUF.
- Grignon C. (1971) *L'ordre des choses*. Paris : Minit.
- Jellab A. (1996), « L'insertion sociale comme préalable à l'insertion professionnelle » — *L'Homme et la société* 120.
- Jellab A. (1997a) *Le travail d'insertion en Mission locale*. Paris : L'Harmattan.
- Jellab A. (1997b) « La Mission locale face aux jeunes : quelle socialisation pour quelle insertion ? » — *Cahiers internationaux de sociologie* 102.
- Jellab A. (1998) « Mission locale et socialisation des jeunes : quelles valeurs pour quelle insertion ? » — *Spirale* 22.
- Jellab A. (2000) *Scolarité, rapport au(x) savoir(s) et à la socialisation professionnelle chez les élèves de CAP et de BEP*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, (sous la direction de B. Charlot), Université de Paris VIII.
- Kaufmann J.-C. (1996) *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Rochex J.-Y. (1994) « Pourquoi certains élèves défavorisés réussissent-ils à l'école ? » — *Sciences Humaines* 44.
- Solaux G. (1994) *Les lycées professionnels*. Paris : Hachette.