Document generated on 10/11/2024 11:28 p.m.

Cahiers de la recherche en éducation

Élèves de lycée professionnel face aux savoirs scolaires et professionnels : contribution à une sociologie des formes de rapport aux savoirs

Aziz Jellab

Volume 6, Number 3, 1999

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1016977ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1016977ar

See table of contents

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)
2371-4999 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Jellab, A. (1999). Élèves de lycée professionnel face aux savoirs scolaires et professionnels : contribution à une sociologie des formes de rapport aux savoirs. *Cahiers de la recherche en éducation*, *6*(3), 393–419. https://doi.org/10.7202/1016977ar

Article abstract

This article aims to show that the meaning given to knowledge can be grasped on the basis of a complex relationship that engages the learner, the learner's social and academic biography, and the context of schooling. The article is based on a field survey whose context was vocational lycées that provide training in industry and academic training, and whose public consisted of pupils obtaining a certificat d'aptitudes pédagogiques or a baccalauréat d'enseignement professionnel. The approach put forward, which is essentially qualitative, seeks to link a diachronic (biographical) perspective to a synchronic (situated) view of the experience of pupils who are wavering between the learning of an occupation and the desire to pursue their studies. The concept of the “form of relationship with knowledge” allows for an appreciation of the various means through which the meaning of learning is constructed and of the methods for mobilizing and appropriating knowledge.

Tous droits réservés © Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1999

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Cahiers de la recherche en éducation, vol. 6, nº 3, 1999, p. 393 à 419

Élèves de lycée professionnel face aux savoirs scolaires et professionnels : contribution à une sociologie des formes de rapport aux savoirs

Aziz **Jellab** [1]
Université de Paris VIII – ESCOL

Résumé – Cet article vise à démontrer que le sens conféré aux savoirs s'apprécie à partir d'un rapport complexe engageant l'apprenant, sa biographie sociale et scolaire et le contexte de scolarisation. Il se fonde sur une enquête de terrain qui a pris comme contexte des lycées professionnels dispensant des formations industrielles et des formations du tertiaire, et comme public des élèves préparant un certificat d'aptitudes pédagogiques ou un baccalauréat d'enseignement professionnel. Essentiellement qualitative, l'approche proposée tente de relier une perspective diachronique (biographique) et un regard synchronique (contextuel) sur l'expérience d'élèves oscillant entre l'apprentissage d'un métier et la volonté de poursuivre des études. Le concept de « forme de rapport aux savoirs » permettra d'apprécier les diverses modalités à travers lesquelles se construit le sens de l'apprendre et les modes de mobilisation et d'appropriation des savoirs.

1 Cette contribution est issue de la recherche doctorale de l'auteur menée sous la direction de Bernard Charlot.

Introduction

Une question initiale a ouvert la voie à une recherche portant sur le rapport aux savoirs chez un public scolarisé en lycée professionnel (LP) : quel(s) sens des élèves préparant un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou un brevet d'études professionnelles (BEP) donnent-ils à leur expérience scolaire, sachant l'importance prise par la crise de l'emploi (Jellab, 1997) et partant, les tensions qu'elle induit quant au rapport à l'avenir ? En nous interrogeant sur le sens de l'expérience scolaire chez les élèves de LP, nous partions des préoccupations d'un public qui, au rythme des rendez-vous avec le conseiller d'orientation, exprimait des inquiétudes face à l'avenir, telles la crainte du chômage et de l'entrée dans la vie active. Aidé par des recherches antérieures sur les jeunes fréquentant la Mission locale, des jeunes majoritairement issus de l'enseignement professionnel (Jellab, 1996 ; 1997 ; 1998), nous avons entrepris un travail de recherche portant sur l'expérience scolaire des élèves de lycée professionnel en explorant, dans un premier temps, la question du sens conféré au fait d'aller à l'école, ici le LP, et d'y acquérir des savoirs spécifiques. Mais le sens conféré aux savoirs ne peut s'apprécier en dehors des contenus scolaires et, de manière plus générale, des savoirs enseignés. C'est pourquoi l'objet de notre recherche s'est progressivement orienté vers une approche sociologique des « formes de rapport aux savoirs » chez des élèves préparant un CAP ou un BEP. Le rapport aux savoirs est étudié à partir de la manière dont les élèves construisent leur quotidien autour d'une certaine vision de l'école, mais aussi à travers une pratique scolaire qui a cette particularité d'entretenir des rapports étroits avec l'activité professionnelle.

Deux axes permettent de circonscrire une problématique du rapport aux savoirs scolaires et professionnels chez les élèves de LP : celui du rapport aux savoirs ou, d'une manière plus générale, à l'apprendre ; celui du contexte scolaire qui, par l'existence de deux formes, l'une scolaire, l'autre professionnelle, façonne, même partiellement, l'identité des apprenants.

1. Le rapport aux savoirs en question

La problématique du rapport aux savoirs chez des élèves préparant un CAP ou un BEP part d'un postulat *princeps* : dans la mesure où les élèves de LP sont

2 Nous préférons l'expression « rapport aux savoirs » au pluriel dans la mesure où les matières enseignées en lycée professionnel appartiennent à deux formes : « la forme scolaire » que définissent les savoirs scolaires généraux et décontextualisés et « la forme professionnelle »

scolarisés dans une filière et dans une spécialité déterminées, et dans la mesure où ils ont accompli un parcours scolaire spécifique, leur rapport à l'apprendre[2] peut admettre des formes variées traduisant des expériences sociosubjectives situées dans un cadre scolaire précis. Dans cette perspective, le sens conféré aux savoirs et à l'apprendre se situe à l'interface d'une histoire singulière, celle de l'apprenant, et d'un contexte, le LP. Plusieurs approches théoriques ont été proposées pour donner une assise épistémologique à la notion de «rapport aux savoirs»[3].

Adopter une perspective clinique d'inspiration psychanalytique, c'est soutenir que le désir de savoir est le point de départ d'un rapport au monde, qui est dialectiquement rapport à soi-même. Pour Beillerot (1996), «toute étude qui prendra le rapport au savoir comme notion centrale ne pourra pas s'affranchir du soubassement psychanalytique: non pas que cela interdise d'autres approches, mais c'est à partir d'une théorisation de la relation à l'objet, du désir et du désir de savoir puis de l'inscription sociale de ceux-ci dans des rapports (qui lient le psychologique et le social) qu'il sera possible de prendre le risque de faire travailler et évoluer la notion» (p. 73). Le désir de savoir est ainsi identifié à une expérience à travers laquelle le sujet découvre le monde en même temps que sa propre histoire. Cette dynamique du désir s'apprécie à partir des rapports affectifs et identificatoires construits dans la sphère familiale. Si des enquêtes sociologiques récentes ont pu rendre compte du caractère composite des rapports intrafamiliaux et de leurs effets sur le rapport à l'école et aux savoirs (Terrail, 1990; Laurens, 1992; Lahire, 1995; Rochex, 1995), elles insistent également sur la nécessité d'articuler l'histoire sociofamiliale avec le contexte objectif que constituent l'école et le monde social en général.

Pour autant, la perspective sociologique qui traite de l'élève comme sujet implique un renouvellement épistémologique. Critiquant les limites d'une «sociologie sans sujet», telle que la porte le courant de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1964; 1970) et de manière plus nuancée que la «sociologie de la subjectivation» (Dubet, 1991; Dubet et Martuccelli, 1996), Bautier et Rochex (1998) et Charlot (1997) indiquent que tout rapport au savoir s'élabore dans un rapport

---

que définissent les savoirs professionnels appelés aussi «enseignement technologique et professionnel».

3 Nous préférons utiliser le terme de «rapport aux savoirs» au pluriel pour i) distinguer ce qui relève des savoirs scolaires et des savoirs sociaux – les savoirs scolaires sont d'une autre nature que les savoirs sociaux même s'ils entretiennent des liens «culturels» et historiques – et afin de ii) spécifier les savoirs enseignés au lycée professionnel: ceux-ci appartiennent à deux formes, soit la «forme scolaire» et la «forme professionnelle» (voir plus loin).

social et singulier à la fois, rapport intersubjectif, mais aussi relation au monde et à soi-même. Le rapport aux savoirs scolaires suppose toujours une construction de sens : sens de l'école, finalités des enseignements et des apprentissages désignent ce qui met à l'épreuve les apprenants. Cette perspective novatrice en sociologie de l'éducation offre la possibilité de penser le rapport concret aux activités scolaires et d'articuler l'expérience scolaire et l'expérience sociale de chacun. On peut, en suivant l'analyse de Charlot (1997), distinguer deux registres intervenant dans le rapport au(x) savoir(s) : un registre épistémique (si l'on interroge l'élève sur le « qu'est-ce qu'apprendre ? », on peut cerner le sens subjectif relatif à la nature de l'acte d'apprendre) et un registre identitaire (synthèse originale d'une histoire sociale, l'élève exprime les raisons de sa mobilisation sur les savoirs s'il est interrogé sur le « pourquoi apprendre ? »). À ces deux registres, il est possible d'associer un troisième élément à savoir le « comment apprendre ? ». Cet élément permet de cerner le travail cognitif auquel l'apprenant pense se livrer à l'épreuve des contenus scolaires ; il rend aussi possible l'abord du décalage entre la façon dont il dit apprendre et les exigences institutionnelles relatives aux apprentissages.

Les élèves de lycée professionnel proviennent majoritairement de milieux populaires. À la lumière d'une approche associant un regard sur la biographie des élèves et la mise en exergue des spécificités de l'enseignement professionnel en milieu scolaire, il est possible de voir comment le sens de l'apprendre et d'un apprentissage professionnel s'apprécie différemment selon les facteurs objectifs, tels la filière, la spécialité, le sexe, les caractéristiques du LP, etc., et subjectifs, dont l'itinéraire scolaire, l'histoire sociofamiliale, le rapport pensé à l'avenir, etc.

Notre recherche, menée auprès d'élèves scolarisés en CAP ou en BEP désigne d'emblée l'importance de la filière comme variable différenciatrice. Le CAP, comme le BEP, correspondent à une qualification professionnelle de niveau V (premier niveau de qualification ouvrière en France). Cependant, et sous l'effet conjugué d'une hausse générale du niveau de scolarité et des politiques éducatives visant la qualification de 100 % d'une classe d'âge au niveau V, une ségrégation forte a vu le jour entre le CAP et de BEP. De diplôme historiquement voué à la qualification d'une élite ouvrière (Brucy, 1997), le CAP a vu ses missions redéfinies en ce qu'il est censé accueillir surtout un public issu de l'enseignement spécialisé ou « adapté », un public pour lequel la certification vise à augmenter les chances d'une employabilité dans des secteurs peu qualifiés. Les rares CAP sélectifs appartiennent à des secteurs relevant de l'artisanat, ce qui explique que leur préparation s'effectue essentiellement selon le

mode de l'apprentissage (école/entreprise). Le BEP a vu, à son tour, ses finalités et son public redéfinis. L'uniformisation de l'enseignement secondaire et l'élévation générale de la qualification ouvrière (création du baccalauréat professionnel en 1985) ont contribué à faire du BEP une étape préparant l'entrée en baccalauréat (professionnel ou technologique), même si le statut d'une formation de « second choix » demeure fortement associé à cette filière (l'entrée en BEP s'effectue souvent à défaut d'une entrée au lycée général).

Qu'est-ce qu'apprendre et quels sens les élèves de CAP et de BEP donnent-ils aux savoirs et à l'apprendre ? Une telle interrogation implique qu'on se questionne sur la spécificité des enseignements scolaires et professionnels dispensés en LP.

2. Les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des formes scolaire et professionnelle

Les élèves de lycée professionnel ont souvent fait l'expérience d'une orientation non choisie dans une filière ou dans une spécialité déterminées (Agulhon, 1994). Pour autant, on ne peut souscrire à un rapport mécanique entre l'orientation subie et un rapport critique (ou « désimpliqué ») aux savoirs enseignés. Au-delà de l'épreuve contraignante que constitue l'orientation à l'issue du collège – c'est souvent le cas pour les élèves de BEP – quels rapports concrets les élèves de LP entretiennent-ils avec les savoirs qui ont cette particularité d'être formellement distingués entre matières générales et matières professionnelles ?

Rendre intelligible le rapport aux savoirs en LP suppose à la fois la prise en compte des subjectivités singulières et sociales des élèves, et un travail de mise en exergue des spécificités de l'enseignement professionnel en milieu scolaire. Au LP, deux formes d'expression des savoirs scolaires se donnent à voir : la forme scolaire et la forme professionnelle. Ces deux formes supposent des activités et des modalités de mobilisation différentes chez les apprenants. La forme que prennent les savoirs est ainsi liée au contexte de scolarisation et à la façon dont il sollicite un travail intellectuel et procédural[4].

4 Le rapport aux savoirs scolaires et professionnels est un rapport à des activités censées mobiliser l'apprenant en fonction du sens que celui-ci confère aux apprentissages, mais aussi selon la manière dont l'institution scolaire finalise les contenus enseignés. Rochex (1995), s'inspirant des travaux de Vygotski et de Leontiev, écrit : « L'activité est "l'unité de base"

La forme scolaire définit la spécificité de l'organisation et du fonctionnement du système scolaire et des savoirs qui y sont enseignés. Ce sont les savoirs scripturaux, objectivés et codifiés dont l'intériorisation par les élèves passe par l'écriture (Vincent, 1994) qui définissent la forme scolaire. Les contenus scolaires sont alors codifiés selon des finalités politiques, normatives et leur forme scripturale décontextualisée en définit le caractère impersonnel (Lahire, 1993). Pour autant, une telle définition de la forme scolaire ne suffit pas pour cerner les différents contextes scolaires, en l'occurrence le lycée professionnel. Certes, les savoirs professionnels enseignés, souvent sous l'intitulé «enseignement technologique», et pratiqués, souvent en atelier ou en «situation professionnelle», en LP appartiennent à la forme scolaire, mais le fait même qu'ils soient orientés vers l'action sur le réel et sur la transformation des «objets», ils s'éloignent des savoirs théoriques décontextualisés. On peut aussi supposer que l'ouverture du LP sur le monde du travail – puisque les élèves effectuent des stages en milieu professionnel – donne à la socialisation scolaire une forme dont le caractère productif proche de l'activité professionnelle réelle, peut amener les apprenants à l'identifier à ce qu'ils pensent «vraiment apprendre». La coupure avec le réel, avec la vie, est relative en lycée professionnel.

Le terrain du LP suppose que les élèves y effectuent des apprentissages plus que scolaires: parce que l'élève acquiert des savoirs, mais aussi des savoir-faire, ramenés à une professionnalisation et identifiés au faire, parce que l'apprenant est aussi amené à s'approprier une culture professionnelle (Tanguy, 1991), on ne peut penser son expérience sous le seul angle de la socialisation par l'intermédiaire des savoirs formels et décontextualisés. Au-delà de la dualité enseignement général/enseignement professionnel, telle qu'elle s'affiche dans le LP, comme dans le discours, il paraît plus pertinent de partir de l'activité comme épreuve, comme déploiement d'actions et comme regard subjectif sur ces actions.

---

qui permet de penser les rapports entre caractéristiques sociales, interpsychiques, et caractéristiques individuelles, intrapsychiques, des conduites spécifiquement humaines, les rapports entre les deux versants objectif et subjectif, et donc les processus qui médiatisent les relations des hommes avec le monde qui les entoure» (p. 41). Les recherches sociologiques portant sur l'expérience scolaire ne semblent pas avoir suffisamment pensé les activités avec lesquelles les élèves sont aux prises. Si un raisonnement en termes de socialisation et de subjectivation semble poser les jalons d'une approche sociologique des épreuves subjectives (Barrère, 1997), il convient aussi de s'interroger sur les effets formateurs et transformateurs de soi via l'appropriation des savoirs.

Du fait de notre public et du contexte scolaire que constitue le LP, des variables qualitatives ont été retenues. D'abord, au niveau du profil des élèves scolarisés en BEP ou en CAP. Nous avons relevé plus haut qu'ils proviennent de structures scolaires spécifiques (3e générale et 3e technologique dans le cas des BEP ; 3e SEGPA – dispositif adapté au collège et accueillant des élèves « faibles » intellectuellement – et 3e d'insertion – dispositif spécialisé pour élèves « décrocheurs » – dans le cas des élèves de CAP). Si les élèves scolarisé en BEP ont objectivement plus de chances de connaître une ascension scolaire, le destin scolaire des élèves de CAP s'achève souvent avec l'obtention du diplôme. Aussi, la filière suppose un rapport différencié aux savoirs dans la mesure où leur appropriation préfigure une transaction avec le rapport pensé à l'avenir.

Les formes scolaire et professionnelle n'épuisent pas la question des savoirs enseignés. Si les savoirs théoriques sont sensiblement identiques d'un BEP ou d'un CAP à l'autre, il en est autrement s'agissant des savoirs professionnels. Les activités professionnelles varient en fonction des métiers auxquels les élèves sont préparés. Ces activités sont liées aux matières, à leurs exigences et à la manière dont l'élève dit (pense ?) se mobiliser. Au-delà de la dualité enseignement général/enseignement professionnel telle qu'elle s'affiche en LP, et qui structure fortement l'expérience des apprenants, une attention centrée sur le sens que ces activités revêtent pour l'élève permet de penser une sociologie des formes de rapport aux savoirs en liant l'histoire – biographique et scolaire de l'apprenant – au contexte de scolarisation qu'est le LP. Il convient de voir comment les apprenants positionnent et pensent les activités et au regard de quels mobiles (pour aller plus loin, avoir un diplôme, maîtriser des contraintes scolaires, se former, devenir autre, etc.). L'intérêt d'une approche de socialisation réside dans cette tentative de construction de l'expérience scolaire en intégrant ses différentes dimensions, et ce, à partir des interrogations suivantes : comment l'élève définit son rapport aux activités scolaires (qu'est-ce qu'apprendre et pourquoi apprendre ?), quelles formes de rapport aux savoirs se construisent aux quotidien selon l'expérience de chacun (la diversité des filières et des spécialités, tout comme la singularité des biographies, supposent des rapports variés aux savoirs) et, d'une manière générale, quels facteurs relationnels et contextuels participent du sens conféré aux contenus scolaires et professionnels ?

La sociologie de l'éducation n'ignore plus l'intérêt d'une approche empirique portée au plus près des acteurs, des élèves pensés comme sujets d'un procès de socialisation, tout en en étant le produit. Aussi, si les notions de forme scolaire et de forme professionnelle permettent de cadrer le contexte étudié, elles ouvrent

le travail empirique sur cette confrontation entre les activités qui en relèvent et l'apprenant : parce que le rapport aux savoirs est étroitement lié au sens que l'élève donne au fait de venir à l'école, de s'y mobiliser ou non, de s'y approprier ou non des savoirs spécifiques, parce que chaque sujet est porteur d'une histoire singulière, la pertinence heuristique d'une théorie sociologique relative à l'expérience de l'apprenant réside dans une démarche qui accorde un statut *princeps* à la subjectivité sociale de chacun. Les activités scolaires semblent appartenir, du point de vue des élèves, au registre des matières, des leçons et des cours. Tout se passe comme si l'école s'identifiait à un univers de contraintes, à un ensemble de devoirs appartenant à des domaines hétérogènes, et ne formant pas une unité d'ensemble. Si ce constat est manifeste chez la plupart des adolescents et chez les lycéens (Bautier et Rochex, 1998), il paraît s'imposer avec davantage de force chez les élèves de LP. À la juxtaposition des matières s'ajoute une sorte de dissociation entre ce qui relève de l'école (les savoirs scolaires) et ce qui appartient à la pratique (la pratique professionnelle en LP ou en stage n'est pas véritablement identifiée à des contenus cognitifs nécessitant un travail d'appropriation et de mobilisation de soi).

3. Une méthodologie empirique

Notre recherche empirique s'est déroulée dans quatre lycées professionnels situés dans le Pas-de-Calais (Nord de la France). Nous avons volontairement désigné notre public en nous appuyant sur la différence objective que constitue la filière. La variable « filière » est ici saisie en distinguant, globalement, les BEP et de les CAP. Une autre variable en phase avec notre problématique a été retenue : il s'agit de la spécialité. Scolarisés dans des spécialités professionnelles différentes, l'hypothèse d'une interférence entre sens des savoirs et activités scolaires nous a amené à choisir des interlocuteurs dont l'expérience soit « significative » des formations dispensées en LP.

Nous avons procédé, dans un premier temps, par la passation d'un questionnaire exploratoire, et ce, auprès d'élèves de CAP et de BEP, scolarisés dans un LP tertiaire[5]. Les questions ouvertes étaient ainsi formulées : « Qu'est-ce que tu penses avoir appris à l'école », « Pourquoi viens-tu au LP ? », « Quelles sont les matières où tu penses apprendre quelque chose ? », « C'est quoi apprendre

5 Dans la mesure où le questionnaire se voulait exploratoire, il visait avant tout à permettre de nous « faire une idée » sur ce que vivent les élèves à l'aune de leur scolarité en LP. Aussi, nous nous sommes limité à un lycée professionnel préparant aux métiers du service et des

pour toi ?» et «Que penses-tu du LP ?». La formulation des questions a découlé des données d'une préenquête, menée sous forme d'entretiens exploratoires avec des élèves de CAP et de BEP.

L'analyse des questionnaires nous a amené à recentrer le travail de terrain à venir sur ce que les élèves pensent avoir appris à l'École et apprendre actuellement en LP. Démarche centrale de notre recherche, les entretiens biographiques menés avec les élèves visaient à voir comment le sujet se pense (ou non) comme élève et, partant, en quoi son expérience actuelle structure (ou non) son rapport au monde, aux savoirs et à lui-même.

Les entretiens se situaient dans la ligne définie par Bertaux (1997) à propos des récits de vie, à cette exception près que le discours des élèves était partiellement orienté vers ce qui relevait du rapport aux savoirs. Du reste, les élèves pouvaient déborder en parlant d'autre chose que de l'expérience scolaire, en sachant que c'est aussi au regard de l'expérience extrascolaire que le rapport aux savoirs prend sens (Charlot, 1999)[6]. Les quatre LP où se sont déroulés les entretiens sont à taille et à formations contrastées. Deux lycées forment aux spécialités industrielles (électrotechnique, mécanique automobile, main-

---

soins, afin de recueillir des matériaux suffisamment pertinents pour engager le travail de terrain proprement dit. Précisons que nous exercions au sein de ce LP la fonction de «conseiller d'orientation» et que notre questionnement est parti de cette pratique professionnelle.

6 L'approche biographique, héritée historiquement des recherches menées par l'École de Chicago (Grafmeyer et Joseph, 1979) et formalisée par Glaser et Strauss (Demazière et Dubar, 1997) est d'usage récent en sociologie de l'éducation. Elle semble recouvrir encore plus d'intérêt lorsque les interrogations tournent autour du sens que les sujets donnent à leur expérience, un sens étroitement lié aux formes de mobilisation suscitées par les contextes avec lesquels ils se confrontent. Aussi, les portées heuristiques de l'entretien sont-elles redéfinies, en particulier pour ce qui est de l'intérêt des «histoires singulières», eu égard à la démarche totalisante en sociologie.

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 de la perspective théorique adoptée au préalable. Le terrain est alors ouverture sur l'inédit et la réalité telle qu'elle est «vécue» par les interlocuteurs est dynamique et, partant, ne pourrait être que partiellement formalisable. C'est pourquoi l'écoute des élèves se voulait compréhensive, ce qui supposait à la fois une écoute attentive et des interventions visant à «cadrer» le propos vers ce qui était en phase avec notre problématique. Souscrivant à l'optique «compréhensive» de l'entretien (Kauffman, 1996), nous avons veillé à ce que la lecture des histoires racontées s'effectue en prenant appui sur la lecture des biographies d'autres élèves (Lahire, 1995), ce qui permet de distinguer régularité et singularité de l'expérience scolaire.

tenance des systèmes mécaniques, menuiserie, chaudronnerie, etc.) ; les deux autres LP préparent aux spécialités du tertiaire (vente, secrétariat, comptabilité, bioservices, entretien des locaux, carrières sanitaires et sociales).

Au total, environ 200 questionnaires ont été recueillis et une quarantaine d'entretiens menés avec des élèves de CAP et de BEP, scolarisés dans des spécialités et à des étapes de parcours différentes, en particulier, en première ou en deuxième année de chaque filière.

3. Socialisation, significations de l'apprendre et travail du sens

L'analyse du questionnaire renseigné par des élèves d'un LP tertiaire apporte un premier éclairage relatif au sens d'une scolarité en LP et de ce qu'on pense y apprendre.

3.1 Que déduire du questionnaire exploratoire ?

Interrogés sur ce qu'ils pensent avoir appris à l'école, les élèves mettent quasiment tous en avant l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul et… du métier. La banalité d'un discours sur l'apprentissage des manières de lire et d'écrire se conjugue avec la référence à l'acquisition de connaissances pratiques que les élèves n'hésitent pas à identifier au monde du travail, celui qu'ils pensent connaître à travers l'accomplissement de stages. Mais ce qui émerge fortement dans le questionnaire, c'est une certaine dissociation entre les savoirs servant pour maintenant et ceux qui serviront plus tard. Venir à l'école, cela permet d' « avoir un diplôme et pour trouver un travail », écrit Angélique, élève de CAP « café-brasserie ». Les savoirs scolaires sont fortement réduits à leur finalité ultérieure : « Il faut que j'aie le diplôme pour trouver une place », écrit Louise, élève de BEP « bioservices ». Parfois, le propos se centre sur les modes de sociabilité au détriment d'une référence aux savoirs : « À l'école, j'ai appris à respecter les personnes, apprendre la communication avec les gens, apprendre la vie pour plus tard », note Mikaël, élève de CAP « employé technique des collectivités ». Ce regard instrumental où les finalités des savoirs sont différées par rapport à un avenir prédomine dans les écrits des élèves de CAP. Les élèves de BEP, tout en produisant à peu près les mêmes propos, sont souvent plus nuancés en ce qu'ils associent, pour certains d'entre eux, les apprentissages et la transformation de soi. Pour Laurie, élève de BEP « carrières sanitaires et sociales », « à l'école, on apprend des idées instructives,

on prépare notre avenir de tous les jours et on sait que, de toute façon, il faudra se battre pour se faire une place, l'école nous sert aussi pour apprendre et pour devenir grand devant les autres».

La question du sens, qui occupe un statut majeur dans la problématique générale du rapport aux savoirs, est d'abord celle du sens conféré au fait d'aller à l'école. Or ce sens est étroitement lié aux effets induits chez les apprenants – et souvent à leur insu – par les savoirs. Ainsi, Henry, élève de deuxième année de CAP «café-brasserie», note avoir «appris beaucoup de choses dans le domaine café-brasserie et au lycée, par exemple: anglais, être poli, savoir servir un client». Les savoirs ne sont pas alors référés à la seule obtention d'un diplôme. Ils sont pensés dans leur relation avec l'apprentissage du métier de serveur et de l'appropriation de manières d'être spécifiques aux rapports sociaux de domination (entre le serveur et le client, entre le serveur et le patron du restaurant, dans le cas de Henry). Aller à l'école peut aussi être pensé comme rapport normatif à un espace-temps s'opposant à d'autres temporalités et spatialités sociales. Pour Jean-François, élève de deuxième année de CAP «employé technique des collectivités», venir à l'école sert à «ne pas rester dehors pour apprendre et décrocher un diplôme». L'école comme le marché de la formation contribuent à la redéfinition des identités sociales et des liens sociaux (Dubar *et al.* 1987).

La lecture des écrits des élèves nous a aussi apporté un autre enseignement: celui d'une relation entre la spécialité, les savoirs jugés significatifs et ce que l'élève dit apprendre à l'école. Ainsi, beaucoup d'élèves de CAP et de BEP disent avoir appris la politesse et le respect des autres. Pour autant, la politesse est associée, dans les propos, à des situations évoquant la spécialité: ainsi, pour Kévin, élève de CAP «café-brasserie», l'école lui a «appris à être poli devant le patron», tandis que Morgane, élève de CAP «employé technique des collectivités», évoque «la politesse devant les gens du travail». Ce point nous amène à considérer que les élèves de LP intègrent progressivement les normes sociales aux normes spécifiques aux contenus enseignés, même si, à la rencontre d'autres lieux d'apprentissages – les stages en entreprise, par exemple –, les apprenants se centrent souvent sur les facteurs d'ambiance au détriment des activités et aux processus spécifiques au milieu professionnel.

La socialisation ne tient pas seulement aux rapports de sociabilité et à l'univers relationnel à travers lequel l'élève se construit. Elle tient également à la manière dont l'élève perçoit la légitimité des savoirs, de sorte qu'en filigrane des écrits, on peut déduire que le sens conféré aux matières, en procédant par

sélection, définit les contours d'un travail de mise en cohérence entre les objets de savoir et le désir d'apprendre. L'évocation par l'élève de ce qu'il croit apprendre en LP donne à voir des rapports variés aux matières, de sorte qu'on observe un double rapport aux contenus scolaires : un rapport de juxtaposition – quand on interroge les élèves sur ce qu'ils apprennent en LP, ils rapportent l'ensemble des matières – et un rapport subjectif ou impliqué – interrogés sur les matières où ils pensent apprendre, les écrits procèdent par sélection de contenus sensés.

3.2 Histoire sociosubjective et rapport aux savoirs : les enseignements des entretiens

Si le rapport aux savoirs scolaires et professionnels est étroitement lié à ce que le sujet vit en dehors du LP (Charlot, 1999), saisir le sens de l'expérience scolaire passe par une centration sur ce que l'on pense apprendre en tant que lycéen professionnel. Les entretiens de type biographique permettent alors de dialectiser la question du sens en reliant l'histoire – scolaire et sociale – de l'apprenant au contexte scolaire avec ses spécificités. En ayant pour interlocuteurs des élèves de différents lycées professionnels, scolarisés dans des spécialités variées, et à des étapes de parcours différentes (en particulier selon que l'élève est scolarisé en première ou en deuxième année de CAP ou de BEP), les entretiens permettent d'aller au-delà des apparences et de placer les sujets dans une situation où ils sont à la fois auteurs et analyseurs de leur discours. Chaque élève révèle, à sa manière, les enjeux d'une scolarité s'éprouvant devant des savoirs scolaires et professionnels et confrontée à des activités dessinant de nouvelles postures subjectives, car contribuant à redéfinir l'identité de l'apprenant.

Au terme d'une première analyse thématique, nous retrouvons avec force l'impact de trois modes de relation – ou de socialisation – sur le sens conféré au fait de venir au LP, de s'y confronter avec des savoirs et, éventuellement, de s'en imprégner subjectivement. Les rapports à la famille, aux pairs et aux enseignants jouent, chacun à sa manière, le rôle de référent, sorte d'appui participant de la manière dont les élèves se pensent sujets et se mobilisent sur des contenus jugés significatifs.

– *Une dialectique irréductible : rapports entre famille et sens de l'école*

À écouter les élèves, il semble que leur expérience scolaire est en dialogue constant avec l'expérience familiale, une expérience qui apparaît tantôt comme

mobilisant l'élève, tantôt comme l'empêchant d'investir les savoirs et de s'en imprégner. En toile de fond, ce sont aussi les difficultés économiques et existentielles de nombreuses familles qui surgissent çà et là, au détour des propos. Les élèves de LP proviennent majoritairement de milieux populaires (ouvriers et employés), rarement des classes moyennes et encore moins des classes dominantes (professions libérales, industriels, etc.). Lorsque Samira, élève de première année de CAP « industrie maille et habillement », nous dit que sa « mère serait contente qu'[elle] réussisse à l'école parce que c'est [sa] chance pour avoir un boulot plus tard et avoir une famille », elle désigne en même temps sa volonté de s'affranchir d'une domination sociale et une tentative de conciliation entre les attentes paternelle et maternelle (issue de parents algériens, Samira nous dit que son père, « droit en religion », la voit bien « femme au foyer », tandis que sa mère « croit dans l'école parce qu'elle veut qu'[elle] devienne quelqu'un »). Séverine, scolarisée dans la même classe que Smira, affirme à plusieurs reprises avoir été « perturbée par le divorce des parents ». Elle ajoute plus loin : « La prof gueule après moi parce que j'ai la tête ailleurs dans le cours, je rêve en fait, je pense à mes parents, à mes petits frères, eux aussi, ils ont été choqués par le divorce de mes parents, alors j'y pense, j'étais pas comme ça avant ». Frédéric, élève de première année de CAP « construction d'ensembles chaudronnés », nous rapporte comment, vivant avec sa mère, il espère apprendre à l'école pour lui prouver qu'il est « capable ».

Les extraits suivants montrent en quoi l'expérience scolaire est en dialogue avec les attentes familiales et en quoi elle contribue à en redéfinir les termes :

> Il faut dire que j'ai deux frères, ils sont toujours en train de me demander « qu'est-ce que tu fais au LP ? » […] ils voient mes devoirs (Armand, 17 ans, deuxième année de BEP « vente »).

> Moi, je suis inquiet d'arrêter l'école tôt… moi, ça me plaît pas d'arrêter, il y en a qui sont découragés par l'école, alors à force, ils veulent arrêter… j'aime l'école parce que c'est apprendre des choses nouvelles […] mes grands-parents et mes parents me disent que les gens qui vont pas à l'école, c'est foutu pour eux, c'est bien d'avoir des diplômes quand même (Pierre, 17 ans, deuxième année de BEP « bioservices »).

> Au début, quand j'étais en troisième, c'est ma mère, elle avait vu une publicité en bioservices, puis moi, je voulais pas aller en comptabilité, je pensais pas y arriver, puis ma mère, elle dit : « T'as qu'à aller là », et voilà, après, j'avais lu ce que c'est que bioservices (Roselyne, 16 ans, première année de BEP « bioservices »).

> À la maison, on est une fille et deux garçons […] mon grand frère, c'est l'intello, il est en classe prépa littéraire, mon petit frère, il est en quatrième, ils travaillent bien, alors, pour ma mère, j'ai raté quelque chose, mon père, lui, il est ouvrier en usine, il trouve que c'est bien ce que je fais (Anne, 16 ans, élève de première année de BEP « électrotechnique »).

> Ben déjà, ma mère, quand elle me voit partir à l'école, elle se dit qu'il va revenir avec quatre heures de colle, comme avant, mais là, je rentre chez moi, et des moments, j'ai de belles notes, et avant, c'était nul, j'avais des zéros, la semaine dernière, j'ai eu un 18 en anglais, alors, elle était contente de moi, et sinon, quand j'ai de mauvaises notes, elle me gronde… non, ce n'est pas gronder, mais elle me fait la morale quoi ! de bien travailler, des moments, on parle du CAP, des moments, je dis à ma mère : « Ouais, maman, comment qu'il faut faire pour démarrer une entreprise ? », parce que quand je travaillais en boucherie [il s'agissait de stages effectués chez un boucher lors de la dernière année scolaire au collège], je voulais plus tard ma propre boucherie, puis après, on a parlé… peut-être que plus tard, je ferais ma propre usine en chaudronnerie, je sais pas… ou alors, je me renseigne avant, ou quand ma mère elle le sait, elle me dit : « Faut bien travailler à l'école, faut y aller » (Frédéric, 19 ans, première année de CAP « construction d'ensembles chaudronnés »).

Ces quelques expériences sociofamiliales montrent bien que le rapport au LP se négocie au sein de rapports intrafamiliaux, qui montrent souvent une mobilisation parentale (parents, fratrie, grands-parents, etc.) sur l'école. Ainsi, le sens de l'expérience scolaire se situe à l'interface d'histoires biographiques qui sont porteuses d'une histoire familiale avec laquelle l'apprenant tente de « composer » et dont les incidences symboliques peuvent être tangibles jusque dans la manière dont l'élève valorise certains savoirs. Lorsque Patrick dit « apprendre la menuiserie parce que c'est de famille », il montre comment son expérience scolaire est prise dans une filiation familiale où l'enjeu serait de perpétuer un modèle de professionnalisation conforme à des attentes parentales (Patrick ayant quatre oncles menuisiers). De même, si Sandra fait exception – eu égard à la majorité des élèves rencontrés – en ce qu'elle « adore l'histoire », c'est parce que, dit-elle, son « grand-père a fait de la résistance et ne veut pas que les jeunes d'aujourd'hui oublient ce qui s'est passé avant ».

L'expérience scolaire des élèves reflète une expérience sociale et familiale. S'il s'agit là d'un constat banal, il implique néanmoins un nouveau type de rapport à la famille dans la mesure où, scolarisés dans une institution faisant l'apologie de la responsabilité et du devenir adulte, les apprenants vivent leur rapport au scolaire en redéfinissant la manière dont ils se pensent (comme membre d'une famille) et considèrent leur statut. La concomitance entre le fait de grandir – thème récurrent dans le propos des élèves pour qualifier ce qui leur semble avoir changé à l'entrée au LP –, de changer de contexte de scolarisation et de se professionnaliser favorise un regard nouveau sur son statut d'élève, de membre d'une famille et de futur salarié. C'est également la perspective temporelle qui permet de différencier ces rapports à la famille : les élèves de CAP expriment une forte dépendance affective et relationnelle à l'égard de

la famille dans laquelle ils voient un soutien et un modèle à reproduire. Leur temporalité scolaire est plus réduite que celle des élèves de BEP qui définissent leur avenir sous l'angle du long terme et construisent une autonomie relative à l'égard de la famille. La famille est évoquée sous l'angle de ce qui peut mobiliser sur les savoirs («apprendre pour faire des études que nos parents n'ont pu faire», souligne Armand, élève de BEP «métiers de la comptabilité»), du décalage existant entre socialisation familiale et socialisation scolaire («Au collège, j'ai appris ce qu'on doit apprendre, je peux pas dire quoi exactement, et puis, c'est dur parce que les parents ne peuvent plus être derrière nous, on commence à apprendre tout ce qui est nouveau, les parents peuvent pas suivre», suggère Eddy, élève de deuxième année de BEP «maintenance des véhicules automobiles»), de ce qui inscrit l'élève dans un rapport contradictoire au monde scolaire ou encore, de la filiation au regard de la scolarité de la fratrie («Je vais essayer de faire un bac professionnel parce que, comme ça, je pourrai m'installer à mon propre compte, comme mon frère qui est parti s'installer dans le sud», dira Olivier, élève de deuxième année de BEP «électrotechnique»).

– *Enseignants, matières et sens des contenus enseignés*

Les apprenants de LP surestiment le rôle des enseignants en les définissant comme ceux qui «apprennent aux élèves les choses». Ce constat que Charlot (1999) effectue également dans ses recherches est à nuancer. En réalité, c'est tour à tour une surestimation du pouvoir professoral quant à la transmission des savoirs – dire que «le prof nous apprend à…» laisse à penser que le rapport aux savoirs est vécu sur le mode passif – et une explication causale partant des élèves qui sont mises en avant («si l'élève ne travaille pas, le prof ne peut pas l'obliger à apprendre»). Il semble que les élèves de LP s'éprouvent devant une tension traversant en permanence leur discours: celle qui procède du passé scolaire et celle qui relève du temps présent jalonnant l'expérience en LP. Ainsi, la plupart des élèves insistent sur la différence entre le collège et le LP: «Au collège, les profs ne nous écoutaient pas, tu travailles ou tu travailles pas, ils s'en foutaient, ils faisaient le programme, c'est tout», dit Clotilde, élève de première année de BEP «carrières sanitaires et sociales». Tandis qu'au LP, «les profs, ils sont bien, si on ne comprend pas, ils nous expliquent, c'est là qu'on comprend qu'on peut parler de n'importe quoi avec eux, si on a un problème à la maison […] on va voir après le prof et on lui explique le cas» (Bruno, élève de deuxième année de BEP «maintenance des systèmes mécaniques automatisés»). Les enseignants sont investis d'un pouvoir pluridimensionnel: «Ils

apprennent les leçons», «ils encouragent les élèves», «ils aident à mieux comprendre», «ils savent écouter»… tels sont les attributs associés aux enseignants, des enseignants dont les compétences ne se limiteraient pas à la seule transmission des savoirs. Pour Kévin, élève de BEP «structures métalliques», l'espoir réside dans les enseignants qui «doivent motiver pour le diplôme».

L'importance des relations enseignants-élèves et de leur effet mobilisateur sur les savoirs varie selon la filière et la spécialité. Si les élèves de CAP surestiment le pouvoir des enseignants, ceux du BEP semblent vivre différemment cette relation selon la spécialité qui, à son tour, recouvre la variable «sexe». Les filles accordent une importance pédagogique aux enseignants en mettant en avant l'aptitude à enseigner, à expliquer et à prendre le temps pour dicter, tandis que les garçons soulignent plutôt le caractère personnel de l'enseignant en évoquant son «esprit *cool*», le fait qu'il puisse les «traiter comme des grands» et qu'il ne leur «prenne pas la tête avec l'école». Dans les spécialités industrielles, l'importance accordée aux savoirs et à la forme professionnels renforce la valorisation du contact avec le «professeur qui montre comment il faut faire […] alors qu'en classe, le prof, il fait l'école» (Guillaume, élève de BEP «productique mécanique option usinage»). Tandis que là où prédominent la forme scolaire et les savoirs décontextualisés (c'est le cas des spécialités de la bureautique et de certaines formations industrielles, telle que l'électrotechnique et l'électronique), ce sont plutôt les compétences pédagogiques qui sont valorisées dans la relation.

Une constante apparaît chez les élèves, quelles que soient la filière et la spécialité: une certaine critique de la forme scolaire dans ce qu'elle a de décontextualisé et de contraignant. Cette critique qui, soulignons-le, n'est jamais totale dans la mesure où les apprenants procèdent par sélection/disqualification des différents savoirs (ou matières), est liée au sens même que revêt l'école. Rappelant la forme scolaire dans ce qu'elle a de contraignant (s'asseoir, écouter, gratter pendant des heures, etc.), les savoirs décontextualisés paraissent prolonger une expérience antérieure, celle du collège où les matières ne faisaient ni sens ni cohérence. Du coup, les propos se veulent convenus lorsqu'il s'agit de qualifier les finalités des matières générales: «c'est pour obtenir le diplôme», «c'est pour nous plus tard» ou encore «c'est pour voir si on est capable». Aussi, lorsque les élèves critiquent les enseignants – globalement, ils restent plus élogieux vis-à-vis des enseignants de LP qu'envers ceux du collège –, c'est au regard des matières enseignées, ce qui tend à accréditer l'hypothèse d'une relation indissociable entre apprenants, savoirs et enseignants. La valorisation de la pratique

apparaît alors comme moment attendu en vue de rompre partiellement la relation de domination symbolique que génère l'enseignement théorique décontextualisé.

Enfin, la comparaison entre les élèves scolarisés en première année et ceux scolarisés en seconde année laisse voir une certaine différence et prise de distance à l'égard des enseignants. Ainsi, les élèves sont plus attentifs et soucieux à la qualité des contacts avec les enseignants en première année, sans doute du fait de la proximité temporelle entre l'expérience relationnelle du collège et celle du LP ; tandis qu'en deuxième année, il y a une prise de distance en ce que les rapports deviennent plus exigeants pour ce qui est de la manière d'enseigner, ce que confirme le propos de Carole, élève de deuxième année de CAP « café-brasserie » : « Les profs, ils doivent bien nous écouter et nous expliquer les cours, mais il faut pas qu'ils cherchent à savoir ce qu'on fait dans notre vie privée… En plus, un prof, il doit rester prof, il doit pas nous dire son opinion, il doit seulement faire son travail ». Ainsi, la prise de distance vis-à-vis des enseignants va de pair avec une certaine objectivation (partielle) de l'expérience scolaire, une objectivation qui intervient souvent en deuxième année, période où l'adolescent devient plus soucieux de se penser comme sujet et de s'affranchir des rapports affectifs liés à l'ambiance.

Hormis la famille et les enseignants, le rapport aux pairs contribue aussi à la structuration de l'expérience scolaire. Camarades de la classe ou copains de la cité, le groupe de pairs contribue à définir spécifiquement le sens de l'école et des savoirs. Comme pour ce qui est des échanges intrafamiliaux, les interactions élèves/groupe de pairs permettent de saisir les raisons d'une mobilisation ou non sur les savoirs.

– *De l'importance des pairs : camarades de la classe et amis du dehors*

Les recherches sociologiques portant sur le système scolaire et ses acteurs ont privilégié, à juste titre, la problématique de la socialisation au sein de l'école et en dehors d'elle, mais elles semblent avoir davantage focalisé l'attention sur les rapports engageant les acteurs (les élèves entre eux, les élèves et les enseignants, l'institution scolaire et ses usagers) que sur la relation impliquant la trilogie sociabilité-savoirs-subjectivités. L'expérience des élèves de lycée professionnel apporte un autre éclairage à la relation socialisation et apprentissage. À la lecture des entretiens menés avec les élèves de CAP et de BEP, on perçoit en filigrane ou de manière explicite l'importance des rapports aux pairs et aux

copains dans la constitution et transformation du sujet apprenant. Un constat est à retenir : si la plupart des élèves nous disent « parler d'autre chose avec les copains que de l'école », ils sont loin de mettre entre parenthèses l'importance de l'école, des diplômes et des apprentissages lors des échanges avec leurs pairs. Chez les garçons, la sociabilité juvénile est posée comme indépendante des apprentissages. Ils sont plus attentifs que les filles à « l'apprentissage de la vie » qu'ils croient effectuer au contact des copains en dehors du LP[7]. Les filles sont plus attentives à la sociabilité au LP et, en particulier, au sein de la classe ; elles sont plus nombreuses à évoquer « l'ambiance bonne » ou « mauvaise de la classe pour travailler ». Tout se passe alors comme si là où les garçons valorisaient les rapports maître-élève pour « comprendre les cours », les filles investissaient les rapports de sociabilité les engageant avec les autres camarades de la classe pour s'engager dans les apprentissages. Par ailleurs, l'opposition camarades scolaires/copains de la cité est plus manifeste chez les garçons, même lorsqu'il s'agit de garçons scolarisés dans les filières tertiaires, que chez les filles. Celles-ci évoluent dans une certaine cohérence en s'intégrant à des groupes au sein du LP, qui sont souvent les mêmes en dehors de celui-ci.

Nombreux sont les élèves à évoquer la classe pour rendre compte d'une dynamique sociosubjective intervenant dans les modes d'assimilation et d'appropriation des savoirs. On apprend en classe « parce qu'on voit comment les autres travaillent, quand un élève va au tableau, j'essaie de voir comment il réfléchit et si j'ai réussi l'exercice » (Adrien, élève de deuxième année de BEP « électrotechnique »). Aussi, et malgré le propos dominant selon lequel « on ne fait qu'écrire en classe », il ressort que l'expérience de l'apprendre associe fortement le rapport à autrui jusque dans le sens conféré à l'activité elle-même. Yohann, élève de CAP « métallerie », dit avoir « discuté avec les copains de la classe pour mieux comprendre ce que le prof de dessin d'art veut qu'on fasse avec son idée de projet de création d'un objet qui parle du temps ». Mais il existe aussi une autre

7 Dans une perspective ethnographique, Lepoutre (1997) montre comment les adolescents se pensent à l'épreuve d'une culture extrascolaire, celle des rues et des territoires d'une sociabilité initiatique à travers laquelle l'individu ne manque pas d'effectuer des comparaisons avec la culture scolaire et son mode de socialisation. « Les valeurs, les connaissances et le savoir enseignés à l'école sont, dans l'ensemble, très éloignés des préoccupations quotidiennes des membres des groupes de pairs adolescents. Les règlements intérieurs relativement stricts des établissements contrastent avec les libertés en vigueur dans les espaces publics extérieurs. La discontinuité spatiale et culturelle entre l'école et la rue est d'ailleurs fort bien perçue et reconnue par les adolescents, comme le montre cette remarque faussement naïve adressée par un adolescent au principal de l'établissement […] : Mais m'sieur, la rue elle est à nous quand même » (p. 59).

façon de définir la camarades de la classe : celle de la remise en cause de la «mauvaise ambiance». Christelle, élève de BEP «matériaux souples» (couture), explique : «Notre classe est perturbée, ils n'arrêtent pas de faire le pitre, on fait le clown, moi, je suis obligée de faire comme eux sinon, ils vont dire que je fayote, je sais que c'est pas bien, mais je vais pas faire l'intello».

Les élèves évoquent souvent leur quotidien en distinguant les camarades des copains (ce que nous avons surtout relevé dans les LP industriels, à dominante masculine). «Les copains, c'est la vie parce qu'ils permettent de penser à autre chose que l'école… on s'éclate un peu quoi», dit Antoine, élève de BEP «maintenance des systèmes mécaniques automatisés». Les copains plus intimes semblent aussi influer sur le sens conféré aux savoirs et sur la façon dont l'apprenant se mobilise. Bénédicte, élève peu «motivée» en première année de BEP «bioservices» dit «avoir beaucoup changé parce qu'on devient grand, on se sent capable». Un tel changement – perceptible également à travers ses résultats scolaires – ne peut s'expliquer que si l'on interroge l'univers relationnel de cette élève. Bénédicte nous apprendra que c'est à travers les rapports qu'elle a noués avec sa mère, sa sœur et son copain, étudiant à l'université, qu'elle a été amenée à s'interroger sur le sens de son expérience scolaire, ce qui l'incita, désormais, à se penser comme sujet maîtrisant en partie sa scolarité, plutôt que de la subir, comme ce fut le cas au collège : «Mon copain est étudiant en fac de sports, il travaille bien et depuis que je le connais, j'ai compris à quoi ça sert d'apprendre… il sait beaucoup de choses, et quand il discute avec des copains, on voit que ça les impressionne […] alors moi, j'aime les études, je trouve maintenant que je suis capable de réussir… et ma mère commence à croire en moi, maintenant, je peux même aider ma sœur qui est en 3e».

Le rapport aux savoirs comme contenus scolaires et comme objet d'une mobilisation de soi est traversé par les interactions que l'élève vit et construit dans et en dehors du LP, de sorte que même si nous avons centré le propos sur ce que les apprenants pensent avoir appris à l'école, nous ne pouvions saisir les raisons d'une mobilisation en faisant abstraction de la diversité des rapports sociosubjectifs et symboliques à travers lesquels on tente de devenir quelqu'un.

3.3 L'apprendre en questions

Lorsque les élèves évoquent l'école et les matières, ils disent «apprendre un métier», «apprendre à travailler» ou encore «apprendre pour nous plus tard et

pour savoir des choses». Cependant, «apprendre» ne recouvre pas un sens que partagent tous les élèves (ce que montraient déjà les propos du questionnaire exploratoire). Souvent, apprendre est associé à l'acquisition de connaissances servant la pratique ou immanentes aux activités professionnelles, ce que les élèves considèrent, globalement, comme leur «vraie formation». Pour autant, on ne peut saisir le sens de l'apprendre et, plus particulièrement, des savoirs sans référence aux exigences institutionnelles en matière de travail scolaire. Le travail scolaire demandé aux élèves se réduit, dans les quatre lycées professionnels de l'enquête, à l'accomplissement de devoirs au sein du LP. Il est rare que les enseignants exigent un travail à la maison. Cependant, les élèves sont censés «apprendre» des leçons, et ce, qu'il s'agisse de cours généraux (en histoire, en sciences, etc.) ou des enseignements technologiques. Or ce travail d'apprentissage est peu évoqué par les élèves, de sorte qu'on peut se demander s'il n' y a pas lieu de repenser la notion même de «mobilisation sur les savoirs». Là où au lycée d'enseignement général on observe l'émergence du «lycéen forçat» (Barrère, 1997), chez les élèves de LP, on constate à la fois une faible mobilisation extra-institutionnelle sur les savoirs scolaires et des niveaux de réussite différents. N'est-il pas alors possible de considérer que la mobilisation sur les savoirs au LP présente cette particularité d'être concomitante au moment même où le sujet est élève, temps pendant lequel il peut manifester une écoute attentive, lui apparaissant aussi comme moment d'appropriation des contenus enseignés?

Certaines matières exigent, cependant, un travail de mémorisation, travail que la plupart des élèves disent effectuer en «lisant plusieurs fois». Ainsi, Marine, élève de BEP «bioservices» dit: «Dès que je rentre chez moi, quand j'ai des leçons à apprendre, je prends mes cahiers, je lis deux ou trois fois la leçon et voilà… et après, le matin, je révise dans le bus… mais je ne passe pas beaucoup de temps, il faut pas que ça me prenne la tête». Lire plusieurs fois, c'est apprendre comme si la répétition impliquait une appropriation des savoirs. On peut aussi soutenir que le peu de travail fait à la maison, en particulier l'apprentissage des leçons, tient à deux éléments principaux, soit l'existence d'une forte dissociation entre le temps scolaire et le temps de la vie – si les élèves opposent l'école et la vie, ils sont conduits à identifier le sens des contenus scolaires à leur seul terrain d'expression qu'est le LP – et la spécificité des savoirs et des contrôles scolaires au sein du LP: nombreux sont les élèves à mieux réussir scolairement dans les matières technologiques et professionnelles, qu'ils désignent «la pratique», que dans les matières d'enseignement général. Or les matières professionnelles sont surtout évaluées à partir de situations concrètes

dans lesquelles prédomine le faire et qui exigent surtout la maîtrise d'un «savoir procédural»[8]. On peut alors poser que la spécificité du LP – où cohabitent la forme scolaire et la forme professionnelle – s'accompagne d'une spécificité des exigences et des modes de mobilisation des élèves. C'est en ce sens qu'une approche sociologique des formes de rapport aux savoirs implique qu'on en contextualise la dynamique.

La proximité étroite entre la formation des élèves de LP et le marché du travail explique largement le rapprochement constamment effectué entre les savoirs professionnels et la vie active. C'est aussi cette proximité qui rend compte de la manière dont les élèves conçoivent leur avenir. Si les élèves restent fortement différenciés par la variable «sexe» (Duru-Bellat, 1990) lorsqu'ils évoquent l'avenir, ils sont nombreux à rapporter les apprentissages à «ce qu'on va faire plus tard quand on sera grand». Ce plus tard semble englober la sphère des finalités attendues de la scolarité (avoir un diplôme, un métier, fonder une famille).

Les extraits suivants montrent comment le sens de l'apprendre est étroitement lié aux savoirs scolaires et qu'une approche sociologique de l'expérience scolaire ne peut faire l'économie d'une analyse de la confrontation entre les apprenants et les activités, qu'elles soient ou non formalisées (par exemple,

---

8 Il serait réducteur de souscrire à l'opposition institutionnelle entre savoirs théoriques ou généraux et savoirs professionnels ou pratiques. Ces oppositions qu'on trouve au centre même des débats sur l'alternance (Monaco, 1993), ne résistent pas à l'expérience réelle qui montre que les savoirs les plus professionnels sont aussi théoriques et requièrent un travail de formalisation qui va au-delà de la maîtrise d'une tâche professionnelle. Decomps et Malglaive (1998) invoquent le cas des écoles d'ingénieurs où la valorisation des connaissances méthodologiques sert de jonction entre la formation théorique et l'activité professionnelle. Ils écrivent : «les connaissances méthodologiques ne peuvent se concevoir comme simples applications des disciplines de référence, dont elles sont issues. Elles ressortissent beaucoup plus concrètement d'un corpus mi-pratique, mi-formaliste, fait tout à la fois : a) de savoir comment faire, de procédures d'action plus ou moins normalisées : comment prendre une décision, comment conduire une réunion, comment formuler des objectifs et comment les expliquer, comment gérer son temps et celui des autres, etc. ; b) de comportements, voire de règles de morale pratique : mise en cohérence des paroles et des actes, respect d'autrui, courage de dire des choses, esprit de décision, etc.» (p. 60-61). Si au LP, les connaissances méthodologiques s'intègrent dans l'évaluation des apprenants, elles ne sont que peu évoquées par les élèves, comme si l'enjeu était davantage la maîtrise pratique de situations pratiques que la mise en œuvre de procédures métapratiques ayant leur propre spécificité. Ceci explique en partie certains malentendus, comme, par exemple, le statut conféré au stage en entreprise et à sa réussite. Là où les enseignants valorisent les procédures intellectuelles et les démarches empiriques construites à l'épreuve des activités, les tuteurs de stage valorisent le travail fin ainsi que l'intégration des apprenants dans un collectif de travail (du fait de l'importance de la socialisation aux relations professionnelles en milieu de travail).

apprendre en atelier) ne renvoie pas seulement à la maîtrise des processus et des étapes de la production; c'est aussi construire des conduites adaptatives ayant un sens pour soi:

> Quand je fais de la soudure, je vois que je suis capable de créer quelque chose, je réussis mieux et je me dis que c'est comme ça que je peux faire des choses intéressantes (Miguel, élève de BEP «structures métalliques»).

> Apprendre, c'est savoir des choses qui servent… j'apprends ce qui me servira dans la vie […] on voit des choses en classe qui sont bien mais j'aime la pratique parce que je vois ce que je fais… quand je comprends pas, c'est pas la peine d'apprendre […] moi, la pratique me permet d'apprendre parce que c'est le métier en usine (Grégory, première année de BEP «maintenance des systèmes mécaniques automatisés»).

Le propos de Fabienne est plus nuancé que celui de Grégory en ce qu'elle pense aussi les savoirs dans leur dimension formatrice et révélatrice à soi:

> Ce que je pense, c'est qu'apprendre est une façon de comprendre des idées et de mieux connaître des situations que nous ignorons… Apprendre, ce serait de retenir des idées nouvelles qu'on rencontre dans les cours ou quand on lit dans les livres… Pour moi, apprendre, c'est se concentrer sur des bouquins et noter les choses qui me frappent […] On peut apprendre de différentes façons, par exemple, si j'ai un cours d'histoire, je vais essayer de l'apprendre comme si c'était une récitation… Mais on peut aussi apprendre en faisant de la pratique… par exemple, cette année, j'ai appris le traitement de texte, ce que je ne savais pas faire avant… mais c'est pas dans les livres que j'ai appris, on a chacun un ordinateur en TP et la prof nous explique les étapes… En fait, si je fais du secrétariat, j'apprends avec l'habitude… Au début de l'année, je faisais beaucoup de fautes et j'allais lentement dans la frappe… maintenant, je vais plus vite et je peux même taper sans voir le clavier (Fabienne, élève de BEP «métiers du secrétariat»).

Ce propos est révélateur d'une autre posture à l'égard de l'apprendre et des savoirs: non seulement elle est capable de distinguer les manières d'apprendre, mais aussi elle pose que les savoirs ne s'acquièrent pas à travers la seule pratique ou l'expérience quotidienne. Cette élève, qui dit avoir «eu une bonne moyenne au collège», mais avoir «refusé d'aller au lycée général parce que la grande sœur a eu des problèmes au lycée général», place résolument l'apprendre dans sa dimension révélatrice et inédite, puisqu'on apprend ce qu'on est censé ignorer (tandis que d'autres élèves diront n'apprendre que lorsque «ça parle de quelque chose qu'on sait»). L'effet-spécialité apparaît dans la lucidité avec laquelle Fabienne distingue l'apprentissage par mimétisme, que soutient également l'habitude, de l'apprentissage reposant sur l'appropriation de nouvelles idées.

Ainsi, les manières dont les élèves définissent le sens de l'apprendre : ce qu'ils pensent apprendre et pourquoi ils apprennent, traduisent des expériences variées, aboutissement d'une histoire scolaire et sociale et confrontation avec des activités spécifiques. L'analyse des modalités de l'apprendre nous a amené à observer que le sens de cet apprendre est polysémique et les manières de s'approprier les savoirs hétérogènes. Si la question des modalités cognitives de l'appropriation des savoirs est d'ordre didactique, elle est partie prenante du rapport aux savoirs dans la mesure où lorsque les élèves définissent le sens de l'apprendre, ils induisent également leur propre rapport au monde même de l'apprendre.

Les rapports identitaires et épistémiques aux savoirs sont indissociables chez les apprenants. L'identité de chaque élève se bâtit dans cette dynamique relationnelle engageant une histoire sociale et singulière et un contexte scolaire spécifique. Cette identité ne traduit pas seulement des rapports de sociabilité et de reconnaissance intra et extra-scolaires. Elle est immanente au rapport même que l'apprenant met en forme face aux activités et aux contenus scolaires. Ainsi, si l'on ne peut dissocier les apprentissages de la socialisation, c'est parce que l'appropriation des contenus scolaires – et le fait de voir qu'on peut réussir – contribuent à transformer le sujet-apprenant et, partant, à modifier les rapports intersubjectifs engagés avec autrui et avec soi-même. Certes, du point de vue des élèves, la socialisation prime sur les apprentissages – Anne nous dit réussir parce qu'elle est dans une bonne classe, où il y a une «bonne ambiance» –, mais lorsqu'on écoute attentivement l'histoire de chacun, on perçoit que cette relation «apprentissage et socialisation» est dialectique et qu'en fin de compte, le rapport épistémique et identitaire aux savoirs est rapport dynamique – et conflictuel – entre biographie et scolarité[9].

Conclusion

Dans cette contribution, nous avons surtout insisté sur la relation entre une scolarité en LP et la manière dont des élèves, à histoire scolaire et sociale hétérogène, tentaient de donner du sens et de s'approprier leur expérience d'apprenant à partir d'un rapport spécifique aux contenus enseignés. Plusieurs axes restent à explorer.

---

9 Sur l'analyse des biographies d'élèves, nous nous permettons de renvoyer le lecteur à notre recherche doctorale (Jellab, 2000) et à l'ouvrage qui en sera issu (Jellab, 2001). Y sont traitées, de manière approfondie, les expériences de neuf élèves choisis pour leur profil «significatif» et parlant de l'hétérogénéité des formes de rapport aux savoirs.

D'abord, celui de la relation pédagogique dont nous avons pu, par ailleurs, voir les effets sur la manière dont les élèves se posent ou non comme sujets. Ainsi, si les élèves insistent sur le rôle des enseignants en les dotant d'un pouvoir transmetteur (ils «apprennent aux élèves», disent-ils), leur discours procède partiellement de ce que disent les professeurs. Si les élèves de LP disent avoir grandi en LP, c'est parce qu'ils intègrent, au moins partiellement, le propos des enseignants qui, portés par un regard à la fois misérabiliste et enchanté, s'évertuent à valoriser le lycéen professionnel, à la fois adulte et futur professionnel. En allant plus loin, on peut considérer que le rapport des enseignants aux élèves est traversé par leur propre histoire d'élève, mais cela reste à interroger.

Par ailleurs, la spécificité du lycée professionnel implique de considérer que le contexte de scolarisation est producteur d'un mode de rapport aux savoirs. Sur un plan comparatif, il nous a semblé que les travaux postulant qu'un élève ne réussit scolairement que s'il objective les savoirs et s'il entretient avec eux un rapport désintéressé ne résistent pas à ce que nous avons perçu en LP : en dépit d'un rapport utilitaire aux savoirs et d'un utilitarisme dominant, plusieurs élèves réussissent scolairement, y inclus en s'appropriant les contenus enseignés.

Enfin, et l'énumération n'est pas exhaustive, la notion de rapport aux savoirs oblige la sociologie à un renouvellement épistémologique qui passe, pensons-nous, par une sociologisation de la notion de désir d'apprendre. Si l'on ne peut se contenter d'une ouverture pluridisciplinaire souvent peu convaincante, en particulier l'ouverture de la sociologie sur le champ de la psychologie, on ne peut non plus faire l'économie d'une analyse sociologique du désir de savoir et des conditions sociales d'une mobilisation subjective.

Références

AGULHON, C. (1994).
L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ? Paris : Éditions de l'atelier.

BARRÈRE, A. (1997).
Les lycéens au travail. Paris : Presses universitaires de France.

BAUTIER, É. et ROCHEX, J-Y. (1998).
L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ? Paris : Armand Colin.

BEILLEROT, J. (1996).
Désir, désir de savoir et désir d'apprendre. *In* J. Beillerot, N. Mosconi et C. Blanchard-Laville (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 51-74). Paris : L'Harmattan.

BERTAUX, D. (1997).
Les récits de vie. Paris : Nathan.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1964).
Les héritiers. Les étudiants et la culture. Paris : Minuit.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1970).
La reproduction. Paris : Minuit.

BRUCY, G. (1997).
Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel. Paris : Belin.

CHARLOT, B. (1997).
Du rapport au savoir. Éléments 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.

DEMAZIÈRE, D. et DUBAR, C. (1997).
Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion. Paris : Nathan.

DECOMPS, B. et MALGLAIVE, G. (1998).
Comment asseoir le concept d'université professionnelle ? *In* J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 57-72). Paris : Presses universitaires de France.

DUBAR, C., GADREY, N. ET CHARLON, E. (1987).
L'autre jeunesse. Jeunes stagiaires sans diplôme. Lille : Presses de l'Université de Lille.

DUBET, F. (1991).
Les lycéens. Paris, Seuil.

DUBET, F. et MARTUCCELLI, D. (1996).
À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire. Paris : Seuil.

DURKHEIM, É. (1922).
Éducation et sociologie. Paris : Presses universitaires de France.

DURU-BELLAT, M. (1990).
L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ? Paris : L'Harmattan.

GRAFMEYER, Y. et JOSEPH, I. (1979).
L'École de Chicago : naissance de l'écologie urbaine. Paris : Éditions du champ urbain.

JELLAB, A. (1996).
L'insertion sociale comme préalable à l'insertion professionnelle : le cas des jeunes 16-25 ans face à la Mission locale. *L'homme et la société*, *120*, 97-111.

JELLAB, A. (1997).
Le travail d'insertion en Mission locale. Paris : L'Harmattan.

JELLAB, A. (1998).
De l'insertion à la socialisation : Mission locale, jeunes 16-25 ans et problématique de l'exclusion. *Formation-emploi*, *62,* 33-48.

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 Bernard Charlot), Université de Paris VIII.

JELLAB, A. (2001).
Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel. Paris : Presses universitaires de France.

KAUFFMAN, J.-C. (1996).
L'entretien compréhensif. Paris : Nathan.

LAHIRE, B. (1993).
Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire. Lyon : Presses de l'Université de Lyon.

LAHIRE, B. (1995).
Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire. Paris : Seuil/Gallimard.

LAURENS, J.-P. (1992).
1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire. Toulouse : Presses de l'Université Toulouse le Mirail.

LEPOUTRE, D. (1997).
Cœur de banlieue. Codes, rites, langages. Paris : Odile Jacob.

MONACO, A. (1993).
L'alternance école-production. Paris : Presses universitaires de France.

ROCHEX, J.-Y. (1995).
Le sens de l'expérience scolaire. 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 : Presses universitaires de France.

VINCENT, G. (dir.) (1994).
L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon : Presses de l'Université de Lyon.

Abstract – This article aims to show that the meaning given to knowledge can be grasped on the basis of a complex relationship that engages the learner, the learner's social and academic biography, and the context of schooling. The article is based on a field survey whose context was vocational lycées that provide training in industry and academic training, and whose public consisted of pupils obtaining a certificat d'aptitudes pédagogiques or a baccalauréat d'enseignement professionnel. The approach put forward, which is essentially qualitative, seeks to link a diachronic (biographical) perspective to a synchronic (situated) view of the experience of pupils who are wavering between the learning of an occupation and the desire to pursue their studies. The concept of the "form of relationship with knowledge" allows for an appreciation of the various means through which the meaning of learning is constructed and of the methods for mobilizing and appropriating knowledge.

Resumen – Este artículo aspira demostrar que el sentido conferido a los conocimientos se puede apreciar a partir de una relación compleja que involucra al alumno, su biografía social y escolar y el contexto de escolarización. El estudio se lleva a cabo a partir de una encuesta en terreno que ha tomado como contexto liceos profesionales que ofrecen formaciones industriales y formaciones terciarias, y alumnos que preparan un certificado de aptitudes pedagógicas o un bachillerato de enseñanza profesional. Esencialmente cualitativo, el estudio propuesto tiende a relacionar una perspectiva diacrónica (biográfica) y un punto de vista sincrónico (contextual) sobre la experiencia de alumnos que oscilan entre el aprendizaje de un oficio y la voluntad de continuar los estudios. El concepto de "forma de relación de los conocimientos" permitirá de apreciar las diversas modalidades a través las cuales se construye el sentido de aprender y los modos de movilización y de apropiación de los conocimientos.

Zusammenfassung – Dieser Beitrag will zeigen, dass die mit dem Wissen vermittelte Sinngebung vom Lerner auf Grund einer komplexen Wechselbeziehung zwischen dem Lerner, seinem Sozial- und Lernprofil sowie dem Bildungskontext erfahren wird. Die Untersuchung stützt sich auf eine Feldstudie, die in berufs-bildenden Sekundarschulen durchgeführt wurde, in denen Industriefächer sowie Fächer des Tertiärsektors unterrichtet werden. Bei den Testpersonen handelte es sich um Studenten, die ein Pädagogik-Zertifikat oder einen B.A. für Berufs-schullehre erwerben wollen. Die qualitativ orientierte Untersuchungs-methode sah vor, eine diachronische (biografische) Perspektive mit einer synchronischen (kontextuellen) Sicht auf die Erfahrung von Lernern zu verbinden, die zwischen dem Erlernen eines Handwerks und der Fortsetzung schulischer Ausbildung schwanken. Das Konzept einer „Verknüpfungsform von Kenntnissen" (forme de rapport aux savoirs) erlaubt verschiedene Ansätze, mit Hilfe derer die Sinn-gebung des Lernens sowie die verschiedenen Arten der Mobilisierung und Aneignung von Wissen konstruiert werden können.