

Le lycée professionnel aujourd'hui. Ce que nous enseigne la sociologie sur une institution en mutation

Aziz Jellab(*)

La rareté des publications traitant du lycée professionnel et, de manière plus générale, de la formation professionnelle des futurs employés et ouvriers, contraste avec l'effectif non négligeable des élèves – près de 700 000, soit le tiers de la population lycéenne en France – qui le fréquentent mais aussi avec l'extrême diversité des pratiques pédagogiques qui sont souvent marquées par le souci de l'invention et de l'innovation.

Le lycée professionnel constitue bel et bien un laboratoire d'innovation pédagogique dont on ne peut apprécier l'enjeu que si l'on met en exergue la spécificité de cet ordre d'enseignement et les changements qui affectent tant ses missions que son public, celui-ci étant majoritairement issu de milieu populaire. Mais la diversité des manières d'apprendre, l'extrême hétérogénéité des publics, les réussites inégales d'élèves ayant les mêmes caractéristiques sociales, les pratiques pédagogiques plus ou moins efficaces, ... constituent autant de variables qui plaident pour un regard critique sur la thèse selon laquelle le lycée professionnel contribuerait à reproduire les inégalités sociales en formant des élèves dominés socialement.

Après avoir présenté dans les grandes lignes cet ordre d'enseignement que constitue le lycée professionnel, en le situant notamment dans une perspective socio-historique, ce texte traitera de manière succincte de l'expérience scolaire des élèves, de leur rapport aux savoirs et évoquera les pratiques pédagogiques engagées par des enseignants dont le métier use de démarches pédagogiques oscillant entre « travail éducatif » et « travail social ». Le propos pointera quelques défis que le lycée professionnel doit relever comme la lutte contre l'absentéisme et le décrochage, la préparation de la poursuite des études en STS et l'accompagnement des élèves vers le marché du travail⁽¹⁾.

Une disqualification de l'enseignement professionnel liée à son intégration à l'Éducation nationale

Depuis son intégration à l'institution scolaire, l'enseignement professionnel a subi de profondes mutations. L'historien Antoine Prost souligne que la réforme du système scolaire et plus particulièrement les politiques d'allongement de la scolarité ont été peu soucieuses de deux catégories d'élèves : ceux que l'école refuse et met en difficulté jusqu'à générer un échec perçu comme irréversible ; ceux qui « refusent de s'en donner la peine, parce qu'ils n'en voient pas la nécessité, l'intérêt, ni même l'utilité pour ce qu'ils veulent faire plus tard » (Prost, 2004, p. 653).

(*) Inspecteur général de l'Éducation nationale. Ancien professeur des universités à Lille 3.

(1) Nous indiquerons le long du texte des références bibliographiques permettant au lecteur qui le souhaite de pouvoir approfondir certains points.

La résistance à l'école et aux savoirs admet un nouveau sens au moment où se recompose la classe ouvrière, où le chômage gagne une partie importante des milieux populaires et où la surmobilisation sur l'école (Laurens, 1992) ne suffit plus pour garantir une insertion professionnelle stable.

	CAP	BEP	Bac pro/BMA	Bac général et technologique
Agriculteurs	1,1	2,0	1,4	2,0
Artisans, commerçants	7,8	8,3	9,6	11,0
Prof. libérales, cadres	4,0	5,8	7,1	25,6
Prof. intermédiaires	7,9	12,2	11,5	15,0
Enseignants	0,6	0,9	1,0	4,7
Employés	17	20,9	18,8	15,9
Ouvriers	38,6	37,1	35,5	18,7
Retraités	3,4	2,8	3,6	2,5
Inactifs	10,1	11,4	17,6	4,8

*Les élèves du second degré professionnel – public et privé – selon l'origine sociale
(source : Repères et références statistiques, DEPP, 2012, p. 101)*

La massification de l'enseignement secondaire qui concerne également le LP va s'opérer au moment où la classe ouvrière va connaître un « déclin », non pas en tant qu'entité démographique, mais plutôt sous forme d'éclatement, un éclatement renforcé par la tertiarisation des emplois. Ainsi, et dès nos premières enquêtes sur les lycées professionnels à la fin des années 90, nous avons relevé que peu d'élèves aspirent à devenir ouvriers et qu'ils sont nombreux à se projeter dans les métiers des services, ce qui marquait en quelque sorte une véritable rupture intergénérationnelle. Pourtant, et alors que le discours dominant – y compris celui porté par une partie des acteurs du système éducatif – disqualifie le lycée professionnel, les élèves qui y sont scolarisés en donnent une image plus positive et celle-ci ne saurait constituer une sorte de rationalisation de leur expérience. En effet, le sentiment de « devenir quelqu'un », de « grandir », d'être davantage reconnu est largement dépendant de l'emprise que ces élèves exercent progressivement sur les savoirs et les apprentissages, aidés par des pratiques pédagogiques qu'ils opposent à celles qu'ils ont connues au collège.

Le LP n'est plus l'école des ouvriers

Alors que le sens commun et les médias associent fortement le lycée professionnel à la formation des futurs ouvriers de l'industrie, les données statistiques montrent que depuis le début des années 2000, la voie professionnelle accueille davantage d'élèves scolarisés dans le secteur tertiaire. L'évolution du marché du travail et de la population active a vu s'accroître le nombre d'employés au détriment des ouvriers, ce qui rend compte de la création de plusieurs sections du tertiaire dans les LP. La part d'élèves scolarisés dans les spécialités tertiaires dépasse désormais celle des élèves des sections industrielles. De plus, et au regard des travaux historiques et sociologiques dont on dispose (Pepel, Troger, 1993 ; Brucy, 1998 ; Jellab, 2001),

l'expérience des élèves devient largement marquée par des incertitudes et par des doutes quant à l'efficacité des études. L'accompagnement en LP d'une maturation juvénile mais aussi la réhabilitation des élèves, en visant tout autant leur socialisation professionnelle et scolaire que leur socialisation à un « savoir-être », témoignent de cette évolution. Car les PLP ont largement intériorisé l'idée qu'enseigner en LP, c'est d'abord pacifier le rapport entretenu par les élèves avec les savoirs et l'évaluation. Ce faisant, ils ne sont pas en attente d'un « client idéal » et restent souvent étonnés face à des élèves ayant « un très bon niveau et dont la place n'est pas au lycée professionnel » (propos d'un enseignant de Lettres-Histoire).

Les spécificités de l'enseignement professionnel : les interactions avec les milieux professionnels concourent à faire du LP une institution plus que scolaire

Le code de l'éducation indique que les LP doivent assurer l'accès à la qualification et surtout conduire leurs publics à l'insertion professionnelle : « Principalement organisées en vue de l'exercice d'un métier, elles [les formations professionnelles du second degré] peuvent permettre de poursuivre une formation ultérieure » (Article L337-1). C'est cette ouverture du LP sur le monde du travail qui explique partiellement la fragilité de son identité car en temps de pénurie d'emplois, le diplôme fait l'objet de critiques acerbes quant à son « inefficacité ». Cette proximité entre le LP et les milieux professionnels participe de l'élaboration des référentiels des activités professionnelles donnant lieu à des référentiels de certification et de formation. La mise en place en 1949 des Commissions professionnelles consultatives (CPC) visait à rapprocher différents acteurs, fonctionnaires de l'administration, fédérations patronales, syndicats des salariés et des enseignants, afin de créer, rénover ou abroger les référentiels des diplômes professionnels et technologiques. Il existe aujourd'hui 14 CPC couvrant tous les secteurs professionnels.

L'ouverture du LP sur les milieux professionnels donne aux savoirs une spécificité plus que scolaire. La « coupure avec le réel » (Demailly, 1991) y est relative, et le fait que les élèves soient nombreux à identifier leur expérience à l'apprentissage d'un métier indique bien la différence qu'ils vivent lors de la transition collège/LP, les contenus enseignés n'étant pas totalement décontextualisés. La distinction entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel réfère, du point de vue des élèves, à deux réalités plus ou moins maîtrisées. Si le français, l'histoire ou les mathématiques restent davantage des « discours » à effet cognitif ou mnémotechnique, l'activité de mécanique ou de soudure relève plutôt de l'action dont l'effet « productif » reste évaluable empiriquement.

L'émergence de l'ouvrier et de l'employé bacheliers : la symbolique du baccalauréat professionnel à l'épreuve du mode de recrutement des nouveaux professeurs de lycée professionnel

La création du baccalauréat professionnel a été l'aboutissement d'un processus complexe engageant différents acteurs, mais exprimant une initiative politique

relativement autonome. Mais des désaccords opposaient différents acteurs sur les finalités ambiguës d'un tel diplôme (un titre permettant l'insertion professionnelle ou la poursuite des études ?), ainsi que sur les nouvelles revendications salariales des diplômés de niveau IV. L'usage du terme « baccalauréat » correspondait moins aux attentes patronales en quête d'une nouvelle qualification ouvrière qu'à des enjeux de valorisation du LP. C'est davantage le syndicat des proviseurs de LP qui a influencé le ministère de l'Éducation nationale pour la création de ce diplôme.

La création du baccalauréat professionnel a aussi amené les pouvoirs publics à repenser le recrutement et la formation des PLP (en créant le statut de PLP2 exigeant un niveau Bac + 3 ou Bac + 2 assorti d'une expérience professionnelle). Si classiquement, les PLP de l'enseignement général sont issus de l'enseignement supérieur, c'est désormais le cas pour une majorité des PLP des matières professionnelles et technologiques. Si ce changement du mode de recrutement n'a pas conduit à réduire les enseignants à des transmetteurs de savoirs techniques, il a en revanche eu pour conséquence de renforcer un regard plus scolaire quant à l'avenir des élèves : la critique du monde des entreprises, assez répandue chez les PLP, ne peut se comprendre qu'au regard du processus d'élévation des niveaux de recrutement mais aussi de la scolarisation de l'enseignement professionnel

Les effectifs du baccalauréat professionnel ont fortement progressé à tel point qu'à la session de 2011, leur part avoisinait les 28% de l'ensemble des bacheliers, dépassant ainsi la part des bacheliers technologiques.

	1996-97	2004-05	2009-10	2010-11
Bacs généraux	56,9	52,2	52,2	48,7
Bacs technologiques	28,7	29,8	26,5	23,6
Bacs professionnels dont :	14,4	18	21,3	27,7
– Production	6,2	8,8	9,9	12
– Services	8,2	9,2	11,4	15,7
Ensemble	100	100	100	100
Effectif	601 345	611 712	608 326	652 258

*Évolution des effectifs inscrits en terminale selon le type de baccalauréat
(DEPP, 2012, p. 37)*

Au terme de près de trente années d'existence, le bilan autour du baccalauréat professionnel reste mitigé. Les titulaires de ce diplôme, notamment dans le domaine de la production, sont plus souvent ouvriers et rarement techniciens. On relève aussi qu'un même diplôme, tel que le baccalauréat Pilotage des systèmes de production automatisée (PSPA), donne lieu à des statuts et à des usages professionnels variés. Emmanuel Quenson (2004) a montré comment la segmentation des industries de process conduit, selon les entreprises, à ce que les diplômés du baccalauréat professionnel PSPA exercent soit des emplois d'exécution, soit des emplois qualifiés, proches de ceux des techniciens. D'autres baccalauréats professionnels industriels tels que ELEEC (Électrotechnique, énergie et équipements communicants) et Réparation des carrosseries sont structurés selon la dichotomie « bac pro de métier »/ « bac pro transversal », ce qui présente, comme le montrent Agnès Legay & al. (2010), une certaine pertinence susceptible de rendre intelligibles la diversité des

modes d'accès au marché du travail et des types d'emploi occupés. Mais sur un autre registre, celui de la poursuite des études, et le constat se confirme depuis 2008, près de 25% des titulaires de ce diplôme entament des études supérieures. La poursuite des études, affichée par le législateur comme un objectif mais aussi comme un droit – dans le cas où le baccalauréat est obtenu avec la mention bien ou très bien, l'élève est admis de droit en STS – s'est confirmée et donne au diplôme un caractère propédeutique à l'accès à l'enseignement supérieur.

	2000	2003	2006	2009	2010
Université hors IUT	6,4	6,3	5,8	6,9	6,9
IUT	0,5	0,7	0,7	0,8	0,8
CPGE	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
STS	9,7	14,4	15,5	17,7	18,4
Autres formations	0,5	0,6	0,6	0,6	0,6

Évolution des taux d'inscription des bacheliers professionnels dans les différentes filières de l'enseignement supérieur (Source : DEPP, l'état de l'école, 2012, p. 47).

On constate que l'un des effets de la généralisation du bac pro 3 ans aura été d'attirer des élèves qui, initialement, se seraient orientés vers le baccalauréat technologique (notamment industriel). On observe également un accroissement significatif du nombre de bacheliers professionnels s'inscrivant dans l'enseignement supérieur et plus particulièrement en STS.

Du côté des enseignants, la tension majeure que nous avons relevée concerne l'hétérogénéité des élèves qui s'avère d'autant plus complexe à maîtriser que les savoirs, parce qu'arrimés sur l'évolution des besoins des entreprises, deviennent plus scolaires. Et, dans une moindre mesure, la mise en place d'une certification intermédiaire (en vue de préparer au BEP en cours de formation) se traduit par une surcharge de travail qui conduit le plus souvent à des pratiques d'évaluation bien éloignées de « l'esprit CCF » (le contrôle est souvent ponctuel et collectif alors que la démarche est censée être plus individualisée et déconnectée du formalisme des épreuves habituelles).

Le CAP, entre déclin et résurrection

Diplôme incarnant historiquement la reconnaissance tout autant par l'État que par les milieux patronaux des savoirs et savoir-faire dont il atteste, le CAP a longtemps constitué le symbole princeps de l'excellence ouvrière. Il occupe désormais un statut paradoxal au sein du LP. En effet, décrié pendant une certaine période – du milieu des années 80 à la fin des années 90 – comme diplôme débouchant faiblement sur l'emploi et comme obstacle au projet politique de qualifier 80% d'une classe d'âge au niveau IV, le CAP est tout-à-coup devenu un diplôme offrant des perspectives d'insertion. En l'espace d'une vingtaine d'années, ses effectifs ont chuté avant sa relance : de 457 000 élèves en 1980, ils ne sont que 82 000 en 1997, pour augmenter en 2010 et atteindre 116 977.

La relance du CAP au début des années 2000 voulait contrer son déclin face au développement des CQP (Certificats de qualification professionnelle) délivrés par

certaines entreprises (dans les industries mécaniques et métallurgiques notamment). On peut néanmoins souligner que l'ambivalence de l'institution scolaire vis-à-vis du CAP tient largement à l'ambiguïté entretenue par les branches professionnelles, tout comme les syndicats de salariés à l'égard de ce diplôme. Une sorte de compromis s'est opéré entre l'institution scolaire et les milieux professionnels, notamment au début des années 2000 : il s'agissait d'œuvrer pour favoriser la qualification des publics les plus fragiles scolairement, tout en contribuant à répondre à des besoins dans les emplois d'exécution

Étudier en LP : le rapport au savoir comme grille de lecture

Les recherches sur le rapport au savoir saisi à partir du rapport à l'apprendre (ou au sens que revêt le verbe apprendre pour tout sujet) et que l'on doit à Bernard Charlot (1997 ; 1999) ont ouvert des pistes théoriques et didactiques fructueuses. En formulant une question de base à savoir quel sens l'élève de milieu ouvrier ou de milieu cadre donne-t-il au fait d'aller à l'école et d'apprendre, B. Charlot postule qu'il existe des différences qui tiennent à l'origine sociale mais qu'elles ne sauraient constituer le seul élément expliquant le sens des études tant les pratiques pédagogiques sont également partie prenante des tournures prises par l'expérience scolaire. En ce sens, une sociologie des élèves et des enseignants de lycée professionnel doit placer au centre de ses interrogations la manière dont les premiers s'approprient des connaissances et construisent des compétences, et la façon dont les seconds didactisent les contenus à enseigner (Jellab, 2005). C'est ainsi que nos entretiens menés avec les élèves, ainsi qu'un questionnaire renseigné par plus de 200 d'entre eux, ont permis de dégager quatre types de rapport aux savoirs (scolaires et professionnels). Cette typologie désigne quatre manières de se confronter aux savoirs qui distinguent les élèves.

Un rapport pratique aux savoirs

Pour une majorité d'élèves de LP, apprendre est identifié à l'acquisition d'un savoir-faire via la confrontation concrète avec les activités professionnelles ou le métier. Ils sont nombreux à opposer les savoirs théoriques contraignants et évoquant « l'école » et les savoirs professionnels, dont la maîtrise va de pair avec la capacité d'agir sur la réalité (les objets, les situations). Mais cette opposition couvre des rapports variés aux situations et aux activités scolaires. Ainsi, l'opposition cours théoriques/cours pratiques s'apprécie différemment selon que l'élève se pense comme futur professionnel et, a fortiori, s'il définit ce futur comme continuité objective avec son expérience – soit au niveau de l'emploi, soit au niveau de la poursuite des études –, selon qu'il vive sa scolarité sur le mode de l'attente – d'un changement d'orientation notamment ou d'une réussite plus ou moins « miraculeuse » à venir – ou selon que l'enseignement « pratique » est identifié à une alternative à l'école contraignante – l'atelier devenant alors ce qui n'est pas la classe !

Un rapport réflexif aux savoirs

Une partie des élèves de LP manifestent un intérêt et une mobilisation récurrente sur

les savoirs généraux – même s’il existe des variations selon les matières enseignées – et ce, sans que l’utilité pragmatique de leurs contenus n’apparaisse au premier plan. Le *rapport réflexif aux savoirs*, qui spécifie cette expérience, obéit à une pluralité de logiques : l’élève peut ainsi valoriser la réflexion devant des situations pratiques afin de s’en approprier les enjeux (c’est particulièrement le cas dans les spécialités tertiaires où la forme scolaire occupe une place prééminente) ; ce rapport est également subsumé par le projet « d’aller plus loin » dans les études, l’élève réalisant que la maîtrise de savoirs et d’habiletés intellectuelles constitue un atout. Mais de tous les motifs rendant compte de ce rapport réflexif aux savoirs, c’est la capacité de réussir là où l’on pense avoir échoué au collègue qui semble la plus déterminante. Cette volonté de réussir – qui se renforce au fur et à mesure que l’élève maîtrise des savoirs vus comme de la « révision » dans un premier temps, comme inédits dans un second temps – conduit dans certains cas au désinvestissement des savoirs professionnels. Plus manifeste chez les élèves de baccalauréat professionnel, le rapport réflexif n’empêche pas la réussite dans les matières professionnelles mais il est souvent concomitant à l’absence d’identification de soi à celles-ci.

Un rapport désimpliqué aux savoirs

Certains élèves de LP disent « attendre la fin de l’année pour changer d’orientation », ne « pas être à [leur] place » et partant, qu’ils n’ont aucune attente à l’égard de l’institution scolaire et des savoirs enseignés. Désignant l’expérience la plus tendue de quelques élèves de LP, le rapport désimpliqué aux savoirs exprime les effets anomiques d’une difficulté à se poser comme sujet de savoir, et comme acteur exerçant une emprise sur sa scolarité. Le plus souvent l’élève se pose comme victime d’un système ne lui ayant guère laissé de chance, lorsqu’il ne s’agit pas, dans des cas extrêmes, d’une désillusion renforcée par certaines pratiques éducatives. Ainsi, les élèves exprimant un sentiment amer à l’égard du LP ont souvent connu une expérience au collège où ils ont été invités à construire un projet professionnel, pour au final devoir l’abandonner par « manque de places ». La désimplification prend souvent la forme d’une rupture cognitive avec les savoirs – voire d’une absence d’implication dès le début de scolarité en LP – et d’une surestimation de « l’ambiance scolaire ». Ainsi, l’élève semble enfermé dans des conflits avec les camarades de la classe mais aussi avec les enseignants.

Un rapport intégratif-évolutif aux savoirs

Les élèves de LP se confrontent à des savoirs qui ont cette particularité d’être tantôt décontextualisés, tantôt portés sur la pratique et, partant, censés en expliciter l’organisation et les conditions de déroulement mais aussi être incorporés à l’activité technologique et professionnelle. Cette dualité, nous l’avons vu, oblige les élèves à un travail complexe où il s’agit non seulement de relier les savoirs entre eux – ce qui réduirait l’impression d’un éclatement de son expérience scolaire – mais aussi, d’articuler des contenus enseignés dans des contextes apparemment éloignés les uns des autres. Si ce travail des sujets visant à donner une cohérence aux savoirs est loin d’être répandu chez les élèves de LP, une partie d’entre eux parviennent à dépasser l’opposition – institutionnellement mais aussi socialement construite – entre les

savoirs généraux et les savoirs technologiques et professionnels. Ce dépassement prend la forme d'une expérience marquée par une certaine capacité à situer les enjeux culturels des savoirs et à s'en approprier le sens. Nous qualifions ce rapport aux savoirs d'*intégratif-évolutif*. L'élève positionne ainsi les savoirs eu égard à leur effet formateur de soi, en même temps qu'il les intègre dans la connaissance du monde et dans leur effet quant à la maîtrise des rapports sociaux de domination. Ainsi, « savoir parler de questions et tenir une discussion devant un patron », comme nous le dit cette élève en CAP « café-brasserie », manifeste la maîtrise des enjeux sociaux tenant à la relation entre « savoir » et « pouvoir ». Le rapport intégratif-évolutif aux savoirs n'est présent que chez une minorité d'élèves de LP. Il se caractérise, outre par la cohérence établie entre les différents contenus, par la valorisation des deux formes, scolaire et professionnelle. Mais la spécialité contribue à son tour à favoriser plus ou moins cette expérience. Les quelques cas d'élèves entretenant un rapport intégratif-évolutif aux savoirs sont scolarisés dans des spécialités usant davantage de la forme scripturale (notamment en secrétariat, en électrotechnique, en comptabilité et en carrières sanitaires et sociales), ou dans une spécialité qui semble la plus « professionnalisée » des formations telle que l'hôtellerie.

Si le rapport aux savoirs est étroitement lié à l'expérience socio-familiale et juvénile des élèves (Jellab, 2009), il procède aussi des relations aux enseignants, et donc, des pratiques pédagogiques que nous avons observées dans plusieurs lycées professionnels.

Les enseignants de LP : de la pacification du rapport aux études à la mobilisation exigeante sur les savoirs

Nous nous contenterons, dans le cadre de cet article, de pointer certaines spécificités du travail enseignant en lycée professionnel. Pour les enseignants et les personnels d'éducation, les élèves de LP sont à la fois « surprenants » et « difficiles », « attachants » et « agités », etc. Ces qualificatifs exprimeraient leur ressentiment à l'égard d'un système scolaire les ayant, à un moment donné de leur parcours, disqualifiés ou jugés peu dignes des savoirs et de la culture légitime. Mais les enseignants savent que la formation en LP est exigeante et qu'elle implique une mobilisation et une attention de la part des élèves ; de leur côté, ces derniers réalisent progressivement que les contenus d'enseignement et de formation deviennent plus complexes et que leur réussite dépendra aussi de l'investissement qu'ils auront consenti. Certaines épreuves comme le « baccalauréat blanc » ou une évaluation ponctuelle leur indiquent leurs chances d'obtention ou non du diplôme. Voilà pourquoi la subtilité du travail pédagogique et didactique des enseignants réside dans leur capacité à pacifier le rapport aux études chez les élèves, à mettre en exergue que « même si on était faible au collège, on peut réussir au LP », tout en élevant progressivement le niveau d'exigence et en veillant à ce que les apprenants ne soient pas découragés.

Le travail des enseignants est indissociable du contexte scolaire qu'est l'établissement, son organisation et le type de « management » mis en œuvre. L'organisation des classes, la répartition des services et des heures d'enseignement,

l'importance accordée aux projets pédagogiques, à la négociation entre les équipes enseignantes et éducatives, pèsent sur la relation pédagogique. C'est également dans le cadre d'une division du travail, d'une plus ou moins grande circulation de l'information, que prend consistance le travail des enseignants, de sorte que quelle que soit l'entrée analytique privilégiée – privilégier le travail enseignant ou la politique de l'établissement scolaire –, les pratiques pédagogiques enseignantes ne constituent qu'un élément parmi d'autres participant du rapport aux savoirs chez les élèves.

Enseigner en lycée professionnel confronte très rapidement aux difficultés des élèves et parfois à leurs réticences. À côté de la convocation d'exemples issus de la vie quotidienne, les PLP cherchent à créer des situations didactiques significatives assurant doublement la levée des résistances chez les élèves et l'éveil de la curiosité. Aussi, pour les enseignants de matières générales, la bivalence constitue un atout *princeps* assurant une plus grande capacité chez les PLP à mobiliser plusieurs registres cognitifs en vue de susciter l'attention et l'intérêt des élèves. Non seulement la bivalence permet aux enseignants de mieux comprendre la difficulté scolaire – l'enseignant de maths-sciences a suivi, en général, une formation initiale dans l'une des deux disciplines ; cela qui l'oblige à davantage d'efforts pour « faire passer des notions dans une matière dans laquelle [il] n'a pas été formé » (Un PLP de maths-sciences) – mais aussi, elle autorise l'interdisciplinarité et la cohérence entre les contenus enseignés. Les observations que nous avons menées en LP nous ont amené à constater, chez les PLP de maths-sciences, qu'ils sont nombreux à s'appuyer sur des activités relevant des sciences physiques en vue d'enseigner des notions de mathématiques. Une professeure de mathématiques et sciences, exerçant depuis 12 ans au sein du même LP, observe que « si l'on n'y prend pas garde, la plupart des élèves ne relie pas les différentes connaissances et je ne parle même pas de leur faible capacité à les utiliser selon les situations... Aussi, avec tous les collègues et comme je suis professeure principale depuis 5 ans, nous avons comparé nos différents enseignements, nos référentiels de façon à trouver des points communs. C'est comme ça que nous avons pu construire quelques séquences communes et après, on s'est aperçu que nos élèves faisaient des liens très rapidement ».

La différence la plus marquante lorsqu'on compare les dispositions des PLP à l'égard de leurs élèves à celles des enseignants de lycée général et technologique – et notamment ceux qui enseignent dans les filières générales – et de collègue renvoie à l'absence de « client idéal » (Becker, 1952) chez les premiers : s'ils déplorent le faible niveau scolaire des élèves, ils ne s'attendent pas non plus à enseigner à un public doté de ressources cognitives et culturelles incarnant l'excellence intellectuelle ! Nombre de PLP nous ont dit avoir été « étonnés », « surpris », voire déstabilisés par la présence d'élèves « tellement brillants que leur place devrait être au lycée général ! ». Ce regard sur les élèves est indissociable du statut occupé par le LP dans la hiérarchie des classements scolaires, de la position occupée par les PLP au sein du corps enseignant du secondaire.

Aussi, et bien au fait des difficultés scolaires de leur public, les PLP consentent plus facilement à articuler enseignement (ou « instruction ») et éducation. Le métier

d'enseignant en LP engage tout autant la transmission des savoirs concomitante à la construction de compétences cognitives situées, que l'implication de soi dans une relation « compréhensive » et plus ou moins « empathique » : « Si j'enseigne comme on m'a enseigné comme élève, c'est le clash ou à la limite, ça sera un monologue. En fait, mes élèves, c'est de l'attention dont ils ont besoin, et je me suis rendue compte que c'est un peu ma personne qui compte pour pouvoir leur transmettre quelque chose ! » (Femme, PLP de secrétariat). Le travail auprès des élèves engage la subjectivité de l'enseignant qui met en jeu sa personnalité, la séduction et les ruses pédagogiques constituant le moyen assurant les conditions minimales de l'adhésion des élèves. Aussi, et bien que le LP diffère des contextes à finalités marchande et financière, on peut dire que s'y développe également une sorte de « marché de la personnalité » (Mills, 1966) au sens où l'interaction et la stabilité de la relation enseignement-apprentissage deviennent suspendues à la manière dont le professeur « donne un peu de lui-même » (Homme, PLP de lettres-histoire).

Des lycées professionnels et des défis à relever

Le tableau que nous venons de dresser du LP, de son public et des enseignants ne doit pas occulter le fait qu'il existe une forte diversité des établissements tenant à leur emplacement (urbain, périurbain, rural, ...), à leur taille et aux configurations de leur structures. À cette diversité se conjugue, comme nous l'avons dit plus haut, la diversité des élèves, moins en raison de leur origine sociale majoritairement populaire que parce qu'ils n'entretiennent pas le même rapport aux savoirs. Cela n'empêche pas des régularités donnant à voir quelques dysfonctionnements qui constituent autant de défis à relever. Ainsi en est-il de l'absentéisme des élèves qui reste très élevé (de l'ordre de 15%), et qui augure d'une forte probabilité de décrocher. Les ruptures scolaires touchent souvent les élèves les plus fragiles scolairement et socialement et dans de nombreux cas, le « raccrochage » scolaire est surtout l'affaire d'une explicitation des attentes enseignantes et d'un accompagnement dans le processus d'appropriation des connaissances et de construction des compétences. C'est d'ailleurs l'emprise progressive sur les contenus de formation qui amène une part de plus en plus importante des élèves à envisager de poursuivre leurs études en STS à l'issue du baccalauréat. Or cette poursuite n'est pas sans épreuves et si les bacheliers professionnels réussissent assez bien à obtenir un BTS, d'autres peinent à franchir le cap de la première année. C'est que les exigences scolaires les déstabilisent et au-delà des lacunes dans certains enseignements, ce sont les rythmes de travail et la nécessité d'organiser autrement les apprentissages qui mettent en difficulté les bacheliers professionnels. Aussi, le défi consiste-t-il à mettre en œuvre dès la classe de terminale des actions en vue de préparer les élèves à la poursuite d'études. Mais la vocation du LP est aussi de préparer les élèves à l'insertion professionnelle. Or dans de nombreux LP, cette préoccupation est rarement portée par les équipes enseignantes et éducatives. Pourtant, elle couvre plusieurs enjeux : d'abord, elle permettrait d'avoir une meilleure connaissance des modes de transition vers la vie active, ce qui donnerait un sens plus valorisant au travail des enseignants ; elle assurerait une meilleure articulation entre les contenus d'enseignement et les besoins des milieux

professionnels ; elle témoignerait, aux yeux des élèves, de la préoccupation portée par le LP quant à leur devenir professionnel et social ; elle conforterait, enfin, l'identité du LP qui ne peut plus être arrimée à la seule transmission de connaissances quand parallèlement, l'apprentissage en alternance se développe et peut sembler plus réactif aux attentes des employeurs.

Nos observations et nos analyses, bien qu'elles fassent état de l'existence de quelques tensions et de difficultés éprouvées par des élèves et des enseignants, mettent aussi en évidence le fait que le lycée professionnel constitue une voie d'émancipation scolaire (Jellab, 2014). Cela n'est possible qu'au prix d'une innovation pédagogique qui amène des élèves à reprendre confiance dans leurs capacités et à se poser comme sujets élaborant des projets d'avenir dont celui d'accéder à des savoirs, à des compétences leur assurant une maîtrise plus aisée des rapports sociaux et des épreuves de la vie quotidienne.

Références citées

- Brucy, G. *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel*, Paris, Belin, 1998.
- Becker, H., «The career of the Chicago public school teacher», *American Journal of Sociology*, 1952, n° 57.
- Charlot, B., *Du rapport au savoir*, Paris, Anthropos-Economica, 1997.
- Charlot, B., *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos, 1999.
- Cizeau, T., « Le CAP, un échauffement pour aller plus loin ? », in *Le CAP, un diplôme du peuple (1911-2011)*, (Sous la direction de Guy Brucy, Fabienne Maillard, Gilles Moreau), Rennes, PUR, 2013.
- Demailly, L. *Le collège. Crises, mythes et métiers*, Lille, PUL, 1990.
- Jellab, A. *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris, PUF, 2001.
- Jellab, A. « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves », *Revue française de sociologie*, Vol. 42, n° 2, 2005.
- Jellab, A. *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2009.
- Jellab, A. *L'émancipation scolaire. Pour un lycée professionnel de la réussite*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail (à paraître en Février 2014).
- Laurens, J-P. *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1992.
- Legay, A. Molinari, M., Paddeu, J., Séchaud, F. « Relativiser l'opposition entre diplômes de métier et diplômes transversaux », *Bref CEREQ*, n° 280, 2010.
- Quenson, E. *Un nouveau profil de diplôme pour une nouvelle figure professionnelle. Le baccalauréat professionnel PSPA, un diplôme transversal*, Paris, MEN, CPC Documents, n° 8, 2004.
- Pelpel, P., Troger, V. *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette, 1993.
- Prost, A. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome IV, Paris, Perrin, 2004.