

Entre socialisation et apprentissages : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs

Aziz Jellab

Le sens des savoirs se construit à l'interface d'une histoire socio-subjective et du contexte scolaire. Les élèves de lycée professionnel font ainsi l'expérience d'une confrontation avec des contenus qui ont cette particularité d'être scolaires mais aussi professionnels. Or ces contenus, circonscrits à partir des notions de « forme scolaire » et de « forme professionnelle », donnent lieu à des formes variées de rapport aux savoirs et à l'apprendre chez les élèves. Ceux-ci, porteurs d'habitus et d'histoire sociale singulière, tentent ainsi de donner cohérence à des savoirs qui, selon leurs contenus et ce que les sujets y associent, paraissent dotés de finalités hétérogènes. Cet article s'appuie sur les enseignements d'une recherche qualitative, menée auprès d'élèves de CAP et de BEP. Par un travail de mise en relief des interactions complexes à l'œuvre entre les univers de socialisation et le mode de mobilisation sur les savoirs, il s'efforce de penser la relation entre socialisation et apprentissages.

Mots-clés : sens des savoirs, formes de rapport aux savoirs, élèves de lycée professionnel, socialisation et apprentissages.

Une question initiale nous a amené à nous interroger sur l'expérience scolaire des élèves de lycée professionnel et sur leur rapport aux savoirs enseignés : quel sens les élèves de CAP ou de BEP donnent-ils à leur scolarité, sachant qu'ils sont nombreux à dire leur inquiétude vis-à-vis du marché du travail et des difficiles conditions d'insertion professionnelle à venir ? Prolongeant des travaux antérieurs portant sur les jeunes fréquentant les missions locales, majoritairement issus de l'enseignement professionnel, nous avons entrepris un travail de recherche en explorant le

sens que les élèves donnent au fait d'aller au LP et d'y « acquérir » des savoirs spécifiques. Mais le sens conféré au – et construit à l'épreuve du – LP et aux savoirs ne peut s'apprécier en dehors des contenus scolaires et, de manière plus générale, des savoirs enseignés. Le rapport aux savoirs (1) est saisi à travers la manière dont les élèves construisent leur quotidien scolaire autour d'une certaine vision de l'École, mais également à travers des contenus enseignés qui ont cette particularité d'entretenir un rapport complexe avec les activités professionnelles. C'est ainsi que les

notions de « forme scolaire » et de « forme professionnelle » apparaissent heuristiquement pertinentes pour rendre compte des cohérences et des tensions qui caractérisent l'expérience scolaire des élèves de LP.

Le propos de cet article prendra le cheminement suivant : après avoir rappelé brièvement le cadre théorique, la problématique du rapport aux savoirs et la démarche empirique, nous présenterons les principaux enseignements de notre recherche. Les observations effectuées ouvrent de nouvelles perspectives de recherche, en particulier pour ce qui est du contexte scolaire et du propre rapport aux savoirs chez les enseignants.

LE RAPPORT AUX SAVOIRS ET LE CONTEXTE DU LYCÉE PROFESSIONNEL : ENTRE LA FORME SCOLAIRE ET LA FORME PROFESSIONNELLE

Si la problématique du rapport au(x) savoir(s) a largement été explorée et fait, en tout cas, l'objet de nombreuses recherches (Charlot, 1987 ; Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Bautier, Rochex, 1998 ; Jellab, 2000 b), c'est surtout à l'épreuve du collège et du lycée que ces interrogations ont été formalisées. Sur le lycée professionnel, et à l'image de la littérature sociologique relative au système scolaire, nous ne disposons que de peu d'enquêtes. Or quelques travaux récents font état d'une complexité entourant l'expérience des élèves de LP, tant pour ce qui est de leur affiliation à ce contexte (Agulhon, 1994), que pour ce qui réfère à la diversité des savoirs et des contenus professionnels enseignés (Charlot, 1999). À cette complexité des formations dispensées en LP se conjugue l'hétérogénéité des publics scolarisés, une hétérogénéité qui tient à la fois à des caractéristiques objectives – type de spécialité, modes de transition collège/LP, structure de l'établissement scolaire –, à des facteurs subjectifs – histoire des élèves, expérience scolaire antérieure, modes d'interaction au sein du milieu familial, etc. (Terrail, 1990 ; Laurens, 1992 ; Lahire, 1995 ; Rochex, 1995) Rendre compte du rapport aux savoirs chez les élèves de CAP et de BEP implique un travail sur des processus socio-subjectifs, où le sens de leur expérience met à l'épreuve leur histoire et le contexte que constitue le LP.

En suivant le raisonnement de B. Charlot (1997), le rapport aux savoirs recouvre deux dimensions : épistémique, puisqu'il suppose une conception de ce qu'est apprendre pour un élève ; identitaire puisqu'il renvoie aux raisons et aux mobiles qui amènent l'élève à investir – ou non – le savoir (ou les savoirs

scolaires). Mais posé comme sujet à la fois singulier et social, l'élève est alors tout autant le produit de son histoire que l'auteur de son devenir. C'est donc le rapport à l'apprendre qui permet de penser le rapport aux savoirs. À cette conception, nous avons ajouté une troisième : le rapport aux savoirs scolaires et professionnels en LP se construit aussi à travers la manière dont les élèves se mobilisent sur les contenus enseignés. Aussi est-ce la démarche et les procédures que les élèves disent mettre en œuvre pour s'appropriier les (ou certains contenus) scolaires et professionnels qui ont retenu notre attention.

Forme scolaire et forme professionnelle en LP

Les élèves de lycée professionnel ont souvent fait l'expérience d'une orientation non choisie dans une filière ou dans une spécialité déterminée (Agulhon, 1994). Pour autant, les observations empiriques ne permettent pas de souscrire à une relation mécanique entre l'orientation subie et une confrontation critique – ou peu impliquée – aux savoirs enseignés. Au-delà de l'épreuve contraignante que constitue l'orientation à l'issue du collège (Jellab, 2000 b) – c'est souvent le cas pour les élèves de BEP qui souhaitaient entrer en seconde générale et technologique –, quels rapports « concrets » les élèves de lycée professionnel entretiennent-ils avec les savoirs qui ont cette particularité d'être formellement distingués entre « matières générales » et « matières professionnelles » ?

En LP, les matières générales incluent le français, les mathématiques, les sciences physiques ou de la nature, l'éducation esthétique, les langues vivantes et l'éducation physique et sportive. Mais la forme scolaire (Demailly, 1991 ; Vincent *et al.* 1994) ne recouvre pas toutes les situations de formation. 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 la transformation des « objets » les éloigne des savoirs théoriques décontextualisés. L'ouverture du LP sur le monde du travail – ouverture *via* la définition régulière des référentiels de formation et les stages que les élèves effectuent pendant leur scolarité – donne à la socialisation en LP une forme dont le caractère « productif », proche de l'activité professionnelle réelle, amène de nombreux élèves à identifier celle-ci à ce qu'ils pensent « vraiment apprendre » (2).

Terrain et méthodologie empirique

Notre recherche s'est déroulée dans quatre lycées professionnels situés dans le Pas-de-Calais. Le public rencontré était composé d'élèves scolarisés en CAP et en BEP. Ces deux filières, dites de « niveau V », n'accueillent pas les mêmes élèves et ne visent pas les mêmes finalités. De diplôme préparant essentiellement à l'insertion professionnelle, le BEP tend à devenir un premier niveau de qualification, une voie « passerelle » menant vers le baccalauréat professionnel ou vers une première d'adaptation. Les élèves de BEP rencontrés provenaient d'une 3^e générale ou technologique. Beaucoup d'entre eux diront avoir été orientés en LP à défaut d'une entrée en lycée général et technologique. Les élèves de CAP enquêtés ici sont issus pour la plupart de l'enseignement spécialisé ou « adapté » (3^e SEGPA, 3^e d'insertion). Ces élèves sont destinés à un apprentissage visant leur préparation à un métier et à des tâches professionnelles spécialisées. À la différence des élèves de BEP, ceux de CAP issus de SEGPA et de 3^e d'insertion vivent plus souvent leur entrée en LP sur le mode d'une ascension scolaire. Ainsi, le LP accueille un public objectivement hétérogène si l'on s'en tient à la filière (CAP ou BEP), à la spécialité (domaine professionnel) et à l'origine scolaire (scolarité antérieure au sein du collège). Nous avons défini notre terrain en fonction de ces critères. À l'importance de ces variables objectives, nous associons l'impact de l'histoire de chaque élève qui donne lieu à une « transaction » et à des formes spécifiques de rapport aux savoirs.

La première démarche de recueil des données a été d'administrer un questionnaire à environ 200 élèves de CAP et de BEP, tous scolarisés dans un LP tertiaire. Les élèves étaient invités à réfléchir et à renseigner les questions suivantes : Que penses-tu avoir appris à l'école ? Pourquoi viens-tu au LP ? Quelles sont les matières où tu penses apprendre quelque chose ? Qu'est-ce qu'apprendre pour toi ? Une question ouverte était également proposée : Que penses-tu du LP ?

Nous avons dans un second temps mené des entretiens avec des élèves scolarisés dans quatre LP et ce, en veillant à ce que différentes spécialités soient représentées. Ces entretiens, de type biographique, visaient avant tout à amener les sujets à nous entretenir de leur expérience quotidienne tant au LP qu'en dehors de lui. Nous avons néanmoins veillé à ce que certaines étapes biographiques, à notre sens cruciales, soient discutées.

Les entretiens, environ une quarantaine, se sont déroulés au sein des LP. Qualitative, notre approche empirique s'est surtout attachée à bien « choisir les informateurs » (Kauffmann, 1996) qui sont, en même temps, des sujets sociaux, « synthèse originale d'une histoire sociale » (Charlot, 1997). Le cadre des entretiens que constituent les LP avait pour intérêt d'être suffisamment évocateur pour accompagner, susciter et mettre en relief une parole en la « contextualisant ».

SENS DES SAVOIRS ET RAISONS DE SE MOBILISER EN LP : ENTRE LES CONTRAINTES SCOLAIRES ET LA PRÉPARATION D'UN « MÉTIER »

Les écrits produits à l'occasion de la passation du questionnaire mais surtout les entretiens, nous ont permis de penser l'expérience des élèves de LP en nous plaçant essentiellement sous l'angle des relations complexes entre socialisation et apprentissages.

Qu'est-ce qu'apprendre pour un élève de LP ?

La lecture des écrits produits par les élèves d'un LP tertiaire laissait d'emblée voir une juxtaposition de différents contenus, sur ce que les élèves pensent avoir appris à l'école. Ce sont d'abord les savoirs scolaires classiques qui sont relevés : on a appris à lire, à écrire, à compter. Mais la plupart des écrits font état de contenus professionnels, décrits sur un mode général : on apprend le métier, on apprend à travailler de ses mains, à faire la cuisine, à nettoyer les locaux ou encore à soigner les enfants. Ainsi, et même si l'évocation des savoirs professionnels ne signifie pas forcément l'adhésion subjective à ces savoirs – au sens où l'élève identifierait son avenir professionnel au « métier » préparé –, elle manifeste une certaine construction d'un rapport dans lequel apprendre en LP constitue une autre expérience que celle connue au collège où prédominait la forme scolaire. Le degré d'implication dans sa scolarité est perceptible dans les écrits, au travers de l'insistance sur tel ou tel contenu pour qualifier les apprentissages. Ainsi, François, élève de CAP « café-brasserie », écrira avoir appris « la lecture, l'écriture et *surtout* le service en salle, la classification des boissons, les proportions dans la préparation des plats cuisinés et le conseil aux clients ». En insistant davantage sur les savoirs professionnels, cet élève comme nombre

d'autres, laisse apparaître le double versant de l'apprendre : le versant objectif qui pose que la confrontation à des savoirs décontextualisés est une nécessité – la lecture et l'écriture sont fortement identifiés à l'École –, et le versant subjectif qui implique un type de valorisation et de sélection de ce qui fait sens – et de ce qu'il est légitime d'apprendre. Dit autrement, le sens de l'apprendre devient cette expérience où le sujet décrit et réalise ce qu'il pense – et le moment où il pense – « réellement » apprendre. Les savoirs professionnels – qui sont souvent pensés en termes de manières de faire, de construction d'objets, de pratique professionnelle et de métier – sont fortement évoqués dans les écrits des élèves pour désigner à la fois ce qu'ils pensent apprendre et ce qui définit le statut premier du LP.

Mais la lecture des écrits fournit un autre constat : la dichotomie formelle entre les savoirs généraux (ou décontextualisés) et les savoirs technologiques et professionnels désigne une dualité sur laquelle les élèves se focalisent, en affectant chacun des contenus de finalités a-synchroniques. Ainsi, les savoirs généraux prépareraient à la vie plus tard, et n'auraient, à la limite pour raison d'être que l'obtention du diplôme ; tandis que les savoirs professionnels appartiennent à ce que l'on apprend au quotidien et serviraient à maîtriser des savoir-faire directement opérationnels dans le monde professionnel.

Savoirs scolaires et savoirs sociaux : entre apprendre pour aujourd'hui et apprendre pour plus tard

Pour la plupart des élèves, et c'est encore plus vrai pour ceux de CAP, « à l'école, on apprend des choses pour nous plus tard ». Venir à l'école, c'est « pour avoir un diplôme et pour trouver un travail », poursuit Angélique, élève de première année de CAP « café-brasserie ». Ainsi, c'est dans un rapport indéterminé à l'avenir que prend sens le rapport à l'École. Parfois, les écrits n'évoquent que les rapports de sociabilité, sans qu'il soit question des savoirs scolaires. Mikaël écrit : « J'ai appris à respecter les personnes, apprendre la communication avec les gens, apprendre la vie pour plus tard ». Mais « apprendre pour plus tard » ne signifie pas forcément une inscription de l'élève dans un registre continu entre le diplôme et le marché du travail. D'abord, plusieurs élèves de CAP et de BEP associent les apprentissages à leur mise en application dans la vie quotidienne (« j'ai appris à savoir lire et écrire pour remplir des papiers administratifs », « j'ai

su à l'école comment faire l'hygiène des aliments pour savoir faire la cuisine chez moi », « en électrotechnique, je sais faire des montages électriques pour aider mon père quand il bricole »). Ensuite, des élèves évoquent d'autres secteurs professionnels auxquels ils souhaitent se destiner, et l'on peut observer qu'ils sont nombreux à dire leur intérêt d'exercer un métier éloigné de leur formation actuelle. Si la plupart des élèves opèrent une distinction entre les savoirs généraux et les savoirs professionnels, cela conduit à supposer l'existence d'une difficulté à établir une cohérence entre les contenus enseignés. Mais en dépit d'une certaine prise de distance à l'égard de sa formation – au sens où l'élève n'identifie pas forcément son avenir professionnel à la spécialité du CAP ou du BEP –, nous relevons que ce sont globalement les savoirs professionnels qui sont posés comme ce qu'il est légitime d'apprendre. Aussi, et si apprendre implique un minimum de mobilisation de la part de l'élève, cette mobilisation invite à distinguer deux registres : le registre objectif qui oblige l'élève à un apprentissage et à un « conformisme » permettant l'obtention du diplôme (logique de niveau), et le registre subjectif à travers lequel se construit l'identité de l'apprenant (il s'agit du degré d'implication et d'imprégnation de soi par les savoirs).

Si le LP ne contribue que peu à la structuration de son rapport au monde (Charlot, 1999), on peut néanmoins relever que le rapport au LP et aux savoirs procède globalement d'un effet-spécialité, effet tangible lorsque les élèves parlent des enseignements et de ce qu'ils y apprennent comme contenus (et manières de faire).

De l'impact de la spécialité sur le sens des savoirs

La proximité étroite entre la scolarité et les activités professionnelles explique le rapprochement que les élèves effectuent entre les savoirs et la vie active. Ainsi, la socialisation à des activités génère à la fois une perception de ses « compétences », mais aussi des conditions d'exercice ou de mise en œuvre de celles-ci. Élève de BEP « maintenance des systèmes mécaniques automatisés », Kamel nous dira lors d'un entretien : « ... j'apprends surtout à utiliser et à réparer des machines, c'est important pour la fabrication, mais en fait, et je l'ai vu en stage, il faut soigner son travail et mieux communiquer avec les autres ouvriers [...] Il faut travailler en équipe ». On voit ainsi se construire une expérience scolaire qui ne se réduit pas au programme formel parce qu'elle

intègre aussi des rapports sociaux et de mobilisation au sein du collectif de travail (Charlot, Glasman, 1998). Apprendre « la politesse », « le travail bien fini », « à écouter les personnes », « à conseiller les clients », désigne cette association qu'effectuent les élèves entre les contenus enseignés et leur appropriation-intégration dans le monde professionnel. Mais les apprentissages s'inscrivent aussi dans les rapports sociaux que les élèves vivent et construisent au quotidien. En effet, lorsque l'élève de LP maîtrise un savoir professionnel, il peut être amené à le « mettre en œuvre » auprès de ses parents, de ses copains ou même, au sein du LP (aider des camarades à trouver des solutions, réaliser des projets en atelier...). C'est en ce sens que l'appropriation des savoirs contribue à la redéfinition des interactions construites à l'épreuve d'autrui et, partant, de soi-même (nombreux sont les élèves de LP à vivre sur le mode positif leur scolarité, en l'opposant à ce qu'ils ont connu au collège comme difficultés ou « échec »). Certains élèves font ainsi état d'une transformation de soi à l'aune d'une confrontation avec les (ou certains) savoirs. Pour Lucie, « le LP est intéressant parce qu'on apprend aussi à mieux connaître les gens [...] j'ai fait énormément de progrès en communication, maintenant, j'ai un peu plus confiance en moi lorsque je parle à des gens ». Lucie, élève de deuxième année de BEP « vente action marchande », s'attache à évoquer des contenus qu'elle relie doublement au métier qu'elle apprend (vendeuse) et à elle-même (la « confiance » et le degré de maîtrise des interactions avec autrui). Certains contenus deviennent significatifs à l'aune des usages, professionnels ou « pratiques » que l'élève perçoit. Armand, élève de BEP « vente action marchande », dira en ces termes ce qu'est, pour lui, apprendre : « Apprendre, en fait, au collège, j'ai appris tout ce qu'on doit apprendre [...] Lire et écrire, c'est le principal, sans ça, on ne peut rien faire [...] En français, on fait comme au collège, on apprend les textes narratifs, le passif et l'actif, et les trucs comme ça [...] Maintenant, j'aime bien les maths, avant, je détestais... en fait, ça nous sert en pratique, quand on fait des calculs de stocks, si on ne sait pas, on ne pourra pas faire grand chose [...] ». Ces propos manifestent explicitement l'effet-spécialité dans le sens conféré à l'apprendre. Si Armand se distingue de la plupart des garçons pour lesquels les enseignements théoriques – ou généraux – ne servent qu'à obtenir le diplôme, c'est aussi parce que sa spécialité use davantage de la forme scolaire et des savoirs décontextualisés et ce, dans les situations les plus professionnelles.

Ainsi, les manières dont les élèves définissent le sens de l'apprendre traduisent des expériences variées, aboutissement d'une histoire scolaire et sociale et confrontation avec des activités spécifiques. La façon dont les élèves disent apprendre montre une hétérogénéité qui tient en partie au degré d'implication et aux significations associées aux différents contenus enseignés. Si l'intérêt des élèves est surtout manifeste pour les savoirs professionnels – sans que pour autant cet intérêt signifie une identification de soi au métier préparé –, c'est parce que ceux-ci définissent non seulement la spécificité du LP mais aussi parce qu'ils contribuent partiellement à remodeler leur identité sociale : ainsi, « grandir », « devenir autonome » et « apprendre à travailler » (le travail scolaire n'étant pas assimilé au « travail » au sens productif et professionnel du terme) sont étroitement rapprochés des savoirs professionnels (dans les contextes de l'atelier, de la pratique, et de l'entreprise).

La socialisation ne réfère pas seulement aux rapports de sociabilité et au monde relationnel à travers lequel l'élève se construit. Elle tient aussi à la manière dont l'élève perçoit la légitimité des savoirs, s'y mobilise et s'en approprie les – ou certains – contenus (3). La relation entre socialisation et apprentissages s'analyse comme rapport dialectique entre les univers interactionnels engageant l'élève-sujet et autrui. Ainsi, le rapport aux savoirs associe expérience sociale et expérience scolaire : le milieu familial, le monde des sociabilités juvéniles et les interactions en LP – avec les enseignants notamment – donnent une configuration spécifique au sens construit à l'épreuve des savoirs.

SAVOIRS, RAPPORTS DE SAVOIRS ET RAPPORTS AUX SAVOIRS : ENTRE LA SOCIALISATION EN LP, LES STAGES EN ENTREPRISE ET L'EXPÉRIENCE SOCIOFAMILIALE

Saisir le sens que l'élève donne à son expérience scolaire et aux savoirs enseignés implique une attention à la fois à ce qui se joue au sein du LP, et à ce que le sujet vit dans ses milieux quotidiens. 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 profession-

nels, engagés dans des formations aux spécialités variées, et se situant à des étapes de scolarité différentes (en particulier, selon que l'on est scolarisé en première année ou en deuxième année de CAP ou de BEP), les entretiens permettent d'aller au-delà des premières impressions, 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 dont le sens procède en partie de sa propre histoire de sujet. La famille, les pairs et les enseignants occupent chacun un rôle spécifique dans ce qui mobilise ou, au contraire, inscrit dans une distance critique à l'égard des savoirs.

Une dialectique irréductible : expérience sociofamiliale et expérience scolaire

L'expérience scolaire des élèves est constamment en dialogue avec l'expérience familiale, une expérience qui apparaît tantôt comme mobilisant le sujet, tantôt comme l'empêchant d'investir les savoirs et de s'en imprégner (Rochex, 1995). Ce constat implique que l'on soit attentif aux transitions scolaires – passage du collège au LP – et à ce qu'elles amènent sur le plan de la redéfinition des modes de rapport au milieu familial. La concomitance entre le fait de « grandir » – thème récurrent dans le propos des élèves pour qualifier ce qui leur semble changer en entrant en LP –, de changer de contexte de scolarité et de se « professionnaliser », favorise un regard nouveau sur son statut d'élève, son statut d'enfant et de futur salarié. C'est également l'inscription subjective dans une temporalité qui permet de différencier ces rapports à la famille : les élèves de CAP expriment une forte dépendance affective et relationnelle avec 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. Ceux-ci définissent leur avenir en termes de poursuite des études et sont ainsi plus prompts à s'émanciper de leur milieu socio-familial (« apprendre pour faire des études que les parents n'ont pas pu faire », « aller plus loin pour avoir une bonne situation, le chômage, je connais, mon père est resté deux ans sans travailler », etc.). Mais ce sont aussi des décalages que certains élèves soulignent lorsqu'ils évoquent l'écart entre la scolarité des parents et la leur actuellement (« plus on va dans les études, plus c'est dur, les parents ne peuvent plus suivre ou aider, ils n'ont pas été longtemps à l'école »). Ainsi, et même si la plupart des élèves de LP proviennent de milieux populaires

(ouvriers et employés notamment), on ne peut souscrire à l'hypothèse d'une reproduction sociale tant du point de vue du « niveau » scolaire atteint que de celui des contenus enseignés. Mais l'existence d'un projet de poursuivre des études que l'on perçoit souvent chez les élèves de BEP – et davantage encore dans les spécialités tertiaires – les conduit à être plus dépendants vis-à-vis des enseignants. Plus l'élève relie son avenir proche à une poursuite de sa scolarité, plus il semble surestimer le rôle des enseignants et de l'institution scolaire dans la transmission des savoirs et dans sa motivation. Pour autant, la dépendance devient plus « pédagogique » au fur et à mesure que se déroule la scolarité : les élèves de deuxième année de BEP attendent davantage de l'enseignant qu'il leur explique bien les cours, alors que ceux de première année sont plus attentifs à l'ambiance et à la « sympathie » du contact.

Tous les élèves interrogés nous ont montré que le milieu familial fonde des espoirs sur leur réussite scolaire, une réussite fortement identifiée à une réussite professionnelle et dans la vie. Le sens de l'expérience scolaire se situe toujours 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 le sujet valorise certains savoirs. Lorsque Patrick dira « apprendre la menuiserie parce que c'est de famille », il met en mots le fait que son expérience scolaire est prise dans une filiation familiale, où l'enjeu est de perpétuer un modèle du « métier », conforme aux attentes parentales (Patrick ayant quatre oncles menuisiers). De même, si Sandra fait exception – comparée aux autres élèves – en ce qu'elle « adore » l'histoire, on observera qu'elle est fortement inscrite dans le prolongement de la mémoire d'un grand-père qui « a fait de la Résistance et qui ne veut pas que les jeunes d'aujourd'hui oublient ce qui s'est passé ».

Sens des savoirs et interactions avec les enseignants

À côté de la famille, les enseignants jouent un rôle majeur du point de vue des élèves, notamment par leur capacité à « motiver » et à « intéresser par les cours ». Les enseignants sont considérés comme étant ceux qui « motivent » et qui « apprennent les cours ». Ce constat, que B. Charlot (1999) effectue également, est à nuancer. En réalité, c'est tour à tour une surestimation du pouvoir professoral quant à la transmission-compréhension des contenus enseignés

et une insistance sur le degré de « motivation » de l'élève, qui sont avancés comme raison d'une réussite (ou d'un échec) scolaire. Les élèves interrogés font une différence radicale entre les enseignants de collège et ceux de LP. « Au collège, les profs ne nous écoutaient pas, tu travailles ou tu ne travailles pas, ils s'en foutaient, ils faisaient le programme, c'est tout » (Clotilde, 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 que l'on peut parler de n'importe quoi avec eux » (Bruno, BEP « maintenance des systèmes mécaniques automatisés »). Cette perception de l'enseignant qui motive ou qui écoute fait écho aux pratiques pédagogiques, et à une certaine culture professorale de la nécessité de lutter contre le sentiment d'échec scolaire. Ainsi, de nombreux enseignants font état des difficultés des élèves face à l'écriture, au calcul, voire d'une résistance aux exigences scolaires, ce qui les conduit à un travail de « remotivation » et de valorisation des apprenants. Cette valorisation passe, par exemple, par un travail pédagogique qui part de situations scolaires « accessibles » censées permettre une réussite et une notation plus positives que celles connues au collège. Elle passe aussi par la réalisation d'objets (fabrication d'une caisse à outils en atelier, confection de vêtements, etc.) « que les élèves amènent chez eux, comme ça ils montrent de quoi ils sont capables » (un enseignant de chaudronnerie).

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, davantage que ceux de BEP, le rôle « apprenant » de l'enseignant, ces derniers vivent différemment cette interaction 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, à prendre le temps pour dicter ; tandis que les garçons soulignent le caractère « personnel » de l'enseignant en évoquant son esprit « cool », le fait qu'il puisse les « traiter comme des grands », etc. La spécialité apparaît aussi comme discriminante dans la mesure où, dans les domaines industriels, l'importance accordée à la forme professionnelle renforce la surestimation du rôle de l'enseignant – qui « montre et explique comment on doit travailler » – alors que là où prédomine la forme scolaire – où l'on use davantage de l'écriture et où la part des savoirs décontextualisés est prééminente –, ce sont plutôt les compétences pédagogiques soutenant des savoirs procéduraux qui

sont valorisées par les élèves. Le sens des savoirs procède alors d'une articulation complexe entre les savoirs enseignés – leur nature, leur forme, leurs finalités – l'enseignant et l'élève. Ainsi, le propos de Fabienne, élève de BEP « métiers du secrétariat », a plus de chance de traduire une vision de l'École et des savoirs retrouvée davantage chez des élèves des spécialités tertiaires que chez le public des spécialités industrielles. « 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 que l'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, 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... ». Ce que dit Fabienne est révélateur d'une autre posture vis-à-vis 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 professionnelle ou quotidienne. Fabienne place résolument l'apprendre dans sa dimension inédite et « révélatrice », puisqu'on apprend ce que l'on est censé ignorer. C'est aussi un certain rapport au langage et à la culture écrite qui transparait dans ses propos et qui montre, en quelque sorte, que son rapport aux savoirs est soutenu par une construction subjective d'un rapport symbolique et distancié au monde.

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. Les élèves sont plus attentifs et soucieux de la qualité des rapports aux enseignants en première année, sans doute du fait de la rupture vécue et perçue entre le collège et le 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. Nous avons aussi relevé que cette prise de distance était plus manifeste lorsque les élèves ont accompli un stage en entreprise, comme si cette expérience soutenait le travail de subjectivation à travers lequel l'élève se détache de l'ambiance scolaire pour construire une identité (pré)professionnelle. Pour

Carole, élève de deuxième année de CAP « café-brasserie », « Les profs, ils doivent bien nous écouter et nous expliquer les cours, mais il ne faut pas qu'ils cherchent à savoir ce qu'on fait de notre vie privée... En plus, un prof, il doit rester prof, il ne 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 – des savoirs.

Les sujets apprennent dans certaines conditions et dans des relations sociales spécifiques. Parmi ces relations, on trouve les « copains » ou « camarades de la classe » qui peuvent soit mobiliser ou, à l'inverse, inscrire l'élève dans un découragement, voire le conduire à une impasse.

Entre les camarades de la classe et les amis de la vie

À la lecture des entretiens, on relève l'importance des rapports aux camarades et aux copains dans la constitution et la transformation du sujet apprenant. Si la plupart des élèves nous diront « parler d'autre chose avec les copains de l'école », ils sont loin de mettre entre parenthèses l'importance de la scolarité, des diplômes et des apprentissages lors des échanges avec leurs pairs. Les garçons rencontrés construisent leur sociabilité en la posant comme indépendante des apprentissages scolaires. S'ils évoquent l'École lors des discussions avec les copains, c'est surtout pour en désigner le caractère contraignant et éventuellement nécessaire pour une insertion professionnelle à venir. Les filles sont plus attentives à la sociabilité au sein du LP, et plus particulièrement dans la classe. Elles sont plus nombreuses à évoquer la « bonne ambiance » ou « la mauvaise classe », pour rendre compte de leur réussite ou difficulté scolaires. Si les savoirs les plus valorisés par les élèves réfèrent aux contenus professionnels, ils insistent aussi sur le rôle des camarades dans l'appropriation desdits contenus, y compris lorsqu'ils sont en classe. Ainsi, 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 à faire l'exercice », dira Adrien (élève de BEP « maintenance des véhicules automobiles »). Aussi, et malgré le propos récurrent selon lequel « on n'arrête pas d'écrire en classe », et que « ça ne fait que chahuter », il ressort que les élèves parviennent à définir des moments d'apprentissage dans lesquels les pairs jouent un rôle majeur : il y a « des moments où ça se décide par tout

le monde, on se compare et des fois, on essaie de réussir mieux que les autres » (Louise, élève de BEP « métiers du secrétariat »). Beaucoup d'élèves de LP oscillent entre un conformisme institutionnel et une adhésion à des conduites anomiques en tant que mode d'appartenance à un groupe de pairs. Aussi, et si l'on s'en tient à l'hypothèse d'un « homme pluriel » défendue par B. Lahire (1998), il est possible de voir que des élèves faisant état de conduites peu intéressées par les savoirs sont aussi capables de se mobiliser pour réussir, selon les moments, les étapes du parcours, ou même, selon les matières. Christelle, scolarisée en BEP « matériaux souples » et qualifiée par les enseignants de « bonne élève », nous dira : « Notre classe est perturbée, ils n'arrêtent pas de faire le pitre... moi, je suis obligée de faire comme eux sinon, ils vont dire que je fayote, je sais que ce n'est pas bien mais je ne vais pas faire l'intello ». Cet discours assez habituel chez les élèves autour de la notion « d'intello » est traversé par une certaine conception du travail intellectuel que requièrent l'École et les activités scolaires en général. Carole, élève de CAP « café-brasserie », et plutôt « bonne élève », nous dira éviter de lire devant les autres camarades alors qu'elle « dévore les livres à la maison ». C'est donc une forte association de la figure de l'intello avec celle des pratiques langagières, sur fond de rapports de sociabilité, qui émerge ici. Si le rapport au langage constitue un des enjeux majeurs à travers lesquels s'expliquent les différences inter-individuelles (4), son aspect « transparent » ou moins objectivé ne semble pas condamner les élèves de LP à des difficultés scolaires.

Les interactions concernent aussi les amis, ceux avec lesquels on noue des relations affectives et vis-à-vis desquels on se pose davantage comme sujet que comme élève. Le cas de Bénédicte, élève de BEP « bioservices », est idéal-typique du dialogue entre expérience amoureuse et expérience scolaire. Le désir d'apprendre, vouloir réussir en mathématiques, aimer la microbiologie... désignent une dynamique cognitive qui rompt avec les difficultés et le désintérêt connus au collège. Cette rupture, ou plutôt, ce nouveau rapport aux savoirs scolaires s'analyse comme effet – non unidimensionnel mais comme élément d'un processus ayant fortement conduit à ce changement de posture – d'une rencontre avec un « copain, étudiant en STAPS » et que Bénédicte considère comme quelqu'un qui « sait beaucoup de choses ». Elle dira : « 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 3^e ». Ces propos, que Bénédicte n'a tenu que sous l'effet de relances du chercheur et à la suite de plusieurs entretiens successifs, révèlent l'étroite relation et interférence entre le sens des savoirs, la mobilisation sur leur contenu et l'univers affectif et sociofamilial du sujet. Apprendre devient alors synonyme d'un changement de soi, eu égard au savoir – que l'on s'approprie, qui permet aussi de « se mesurer » au copain qui sait – et à son rôle – élève en difficulté auparavant, Bénédicte peut adopter la posture de celle qui porte l'espoir de sa mère et qui peut aider sa sœur collégienne.

Les stages en entreprise : expérience complémentaire, concurrente ou peu scolaire ?

C'est toujours au sein de rapports intersubjectifs et sociaux que se construit le sens des savoirs. Mais ces savoirs sont aussi le produit de contextes, voire de micro-situations si l'on rappelle, par exemple, que les élèves de LP se confrontent à des contenus de façon alternée entre classe et atelier (ou pratique). Cette confrontation, qui donne lieu à une tension – que recouvrent la dualité savoirs généraux *versus* savoirs pratiques et la finalité apprendre pour aujourd'hui et apprendre pour plus tard – se double d'une autre difficulté : celle de la cohérence et du décalage entre l'expérience en LP et celle des stages en entreprise. De nombreux élèves insistent sur l'importance des stages comme moment d'apprentissage « vrai » du métier. Lorsque les élèves surinvestissent les stages, ils sont conduits à disqualifier le LP et les savoirs qui y sont enseignés, y compris les savoirs professionnels (ou procéduraux). L'argument d'une valorisation des stages en entreprise tient au fait que l'activité professionnelle s'intègre dans le travail productif finalisé et non simulé. Ce regard sur le « vrai », l'authentique, se double d'une évocation des types de relations noués avec les ouvriers. « Avec les ouvriers, ça se passait très bien, on travaille comme eux, il suffit seulement de voir comment ils font et on fait pareil » (Aurélien, élève de BEP « productique mécanique option usinage »). Rares sont les élèves à décrire les activités donnant lieu à un apprentissage pendant le stage. Tout se passe comme si le rapport aux savoirs professionnels était d'abord un rapport social et une relation (im)pensée aux tâches. C'est aussi le statut

institutionnel peu explicite des stages qui explique en partie le sentiment de décalage éprouvé par les élèves entre le LP et le monde du travail. Pour cet enseignant d'électrotechnique, « les élèves croient avoir réussi en stage parce qu'ils ont eu une bonne appréciation par le tuteur, par un ouvrier qui est peu sévère, alors qu'en réalité, ils se sont contentés de faire ce qu'on leur a dit sans proposer eux-mêmes quelque chose ». De fait, pour l'élève de LP, la question se pose en ces termes : comment concilier le jugement professoral qui s'attache surtout aux stratégies cognitives et procédurales de l'apprenant, et les appréciations propres au monde du travail, plus portées à juger les résultats d'un travail fini ? Il est aussi à relever que si de nombreux élèves vivent difficilement leur retour en LP après les stages, c'est moins dû aux activités scolaires et professionnelles en elles-mêmes qu'à la tension entre « grandir » (« au LP, on se sent grand, mais en stage, on est encore plus adulte », dit Sandrine, élève de CAP « employé technique des collectivités ») et re-devenir élève (sentiment surtout associé à l'enseignement en classe). Ainsi, pour les élèves de LP, la difficulté ne réfère pas seulement au décodage des normes scolaires ; elle tient aussi à l'articulation entre l'expérience scolaire et l'expérience d'une confrontation avec le monde du travail. Celui-ci peut aussi bien donner à voir une continuité entre apprentissages scolaires et apprentissages professionnels que générer des effets de décalage (Agulhon, 2000), comme le confirme le propos d'Anne, élève de BEP « électrotechnique » : « Le tuteur, il m'a dit que du moment que tu sais travailler de tes mains, c'est le plus important... l'école, c'est une chose, l'entreprise, c'est autre chose » !

FORMES DE RAPPORT AUX SAVOIRS ET INTERROGATIONS SOCIOLOGIQUES

Si lire en positif (Charlot, 1997) consiste à partir de la vision du monde que les élèves construisent à l'épreuve du LP et, partant, du rapport qu'ils entretiennent réellement avec les savoirs et les contenus scolaires, il convient aussi de distinguer ce que les apprenants disent et ce qu'ils font réellement devant les situations d'apprentissage. C'est ainsi que l'on peut, à la différence des affirmations misérabilistes portées sur les élèves de LP (Dubet, 1991), soutenir que de nombreux élèves de CAP et de BEP, tout en étant critiques à l'égard de l'institution scolaire – et de l'orientation à l'issue du collège –, n'en investissent pas moins les ou certains savoirs.

Sens des activités et socialisation scolaire

C'est donc le sens des activités scolaires qui constitue une autre dimension de la socialisation, à côté des facteurs d'ambiance ou de sociabilité au sein du LP. Par ailleurs, et il convient de le souligner, les élèves de LP ne constituent pas une population homogène, à l'image aussi des filières dont la variété recouvre des spécialités plus ou moins sélectives ou élitistes. Apprendre ne recouvre pas une signification partagée par tous les élèves et les mobiles qui incitent tel ou tel sujet à investir tel ou tel contenu ne procèdent pas de la même dynamique socio-subjective. D'une manière schématique, on peut dire que les élèves de LP distinguent deux niveaux de l'apprendre : l'un, plus « classique », renvoie au travail de mémorisation que suppose toute activité dont la sanction institutionnelle repose, justement, sur la capacité à restituer des connaissances « apprises » en classe. Apprendre est alors référé à sa signification la plus scolaire et partant, les élèves associent fortement ce sens à l'École. L'autre niveau s'identifie à l'apprentissage du métier que l'on rapproche souvent d'un rapport concret et visible aux activités (en atelier, en pratique, en stage). Mais cette dichotomie entre le rapport à l'apprendre ne donne pas lieu aux mêmes processus cognitifs lorsqu'il s'agit de s'appropriier les contenus enseignés. Si de nombreux élèves vivent leur expérience sur le mode de la dissociation entre les savoirs généraux et les savoirs technologiques et professionnels, d'autres apprenants effectuent des allers et retours entre les différentes activités et peuvent, par exemple, considérer que les apprentissages professionnels constituent un appui pour mieux comprendre les contenus théoriques. C'est en ce sens que la notion de forme de rapport aux savoirs permet d'articuler sens de l'expérience, subjectivité et cadre de scolarisation.

Élèves de LP et formes de rapport aux savoirs

Le travail de terrain et l'analyse de ce que disent, mais aussi de ce que font les élèves de CAP et de BEP (5), ont permis de dégager quatre formes dominantes de rapport aux savoirs. Tout d'abord, une *forme de rapport pratique aux savoirs*, qui spécifie les sujets investissant surtout les savoirs préparant au « métier », et qui ne considère les savoirs généraux que comme contenu obligatoire et peu formateur de soi. Une seconde forme est présente chez une partie des élèves – notamment de BEP – qui tentent de revivre autrement leur expérience antérieure du collège en investissant les savoirs généraux et décon-

textualisés : il s'agit d'une *forme réflexive de rapport aux savoirs*. La *forme intégrative-évolutive de rapport aux savoirs* désigne l'expérience d'une partie – minoritaire mais significative – des élèves qui se mobilisent sur l'ensemble des savoirs et construisent une cohérence entre les différents contenus. Cette forme est la propre des sujets qui parviennent à percevoir qu'apprendre et savoir, c'est maîtriser des situations professionnelles en même temps que maîtriser des rapports sociaux. Enfin, une *forme de rapport désimpliquée aux savoirs* caractérise les élèves ne se mobilisant sur aucun contenu, des élèves qui adoptent souvent une logique conflictuelle et pour lesquels les tensions les opposant aux enseignants font « écran » avec les savoirs.

Les histoires singulières des élèves montrent que c'est dans l'articulation entre leur trajectoire et le contexte scolaire du LP que prennent sens ces différentes formes de rapport aux savoirs. Ainsi, vouloir réussir peut aussi bien procéder des interactions que le sujet vit en dehors du LP que des pratiques pédagogiques d'enseignants. C'est en réalité une relation dialectique entre expérience sociale et expérience scolaire qui prend forme au fur et à mesure que l'on devient « lycéen professionnel ». Les thématiques du travail – « apprendre un métier », « apprendre à travailler » – que les élèves avancent procèdent tout autant de cette transition – institutionnelle et symbolique – du collège au LP, que du sens que les activités admettent, car donnant à voir une certaine autonomie et prise de distance en tant que maîtrise socio-subjective d'épreuves socialement et culturellement situées.

CONCLUSION : DES INTERROGATIONS EN SUSPENS

Le parcours social et scolaire d'un élève est toujours complexe. L'histoire de chaque sujet est faite de rencontres, de passages, d'événements, de sorte que les indicateurs objectifs – sexe, âge, milieu familial, niveau de formation, etc. – ne suffisent pas pour en saisir les configurations. L'attention doit alors porter sur une analyse des histoires biographiques des sujets (les élèves et les enseignants en l'occurrence), des contextes auxquels ils ont été et sont confrontés, et des effets de cette rencontre – entre sujets et contextes – sur les manières de se mobiliser (ou non) à l'École. C'est aussi une faible interrogation du contexte scolaire, tangible dans la plupart des recherches pensant le rapport au(x) savoir(s), qui invite à un travail de mise en relief de ce qui se

construit en situation scolaire, eu égard aux pratiques pédagogiques et aux habitus – sociaux et scolaires – portés par les sujets (élèves et enseignants principalement). Si nous avons pu, à l'aune des histoires biographiques des élèves, mettre en relation leur socialisation avec le sens construit à l'épreuve des savoirs, il reste à travailler les effets du contexte de scolarisation sur les formes de mobilisation. L'hypothèse générale soutenue par les recherches sur le rapport au(x) savoir(s) est de considérer que les différences observées entre les élèves tiendraient à leur histoire sociale, celle-ci influencerait le sens conféré aux contenus scolaires (Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Jellab, 2000 a, b ; 2001). Mais cela reviendrait à n'expliquer les variations observées qu'en référence à des processus biographiques, alors que d'autres recherches font état des incidences du contexte scolaire sur la scolarité définie, il est vrai, comme trajectoire et non comme histoire (Duru-Bellat, Mingat, 1993). C'est ce contexte que nous comptons travailler, d'autant plus que rien ne nous indique qu'à partir du moment où les sujets sont confrontés aux mêmes « situations », celles-ci fonctionneraient de façon « homogène » vis-à-vis d'eux (Bautier, Rochex, 1998). Par ailleurs, l'interrogation du contexte de scolarisation pourrait partiellement rendre compte des raisons qui expliquent des passages « heureux » ou « problématiques », lorsqu'on s'interroge, par exemple, sur ce qui se joue à l'aune des transitions collège/lycée, collège/lycée professionnel, lycée professionnel/lycée général et technologique, etc. Ainsi, et à titre d'exemple, on ne dispose pas de recherches sur l'expérience scolaire des élèves scolarisés en

« première d'adaptation », sachant que s'ils peuvent être considérés comme faisant partie des « nouveaux lycéens » (Dubet, 1991), ils n'ont pas connu exactement la même trajectoire. Le passage du lycée professionnel au lycée général et technologique impose de nouvelles manières de concevoir les savoirs et de se les approprier. Enfin, et dans la mesure où cette recherche menée auprès d'élèves de LP nous a conforté dans le postulat d'une interaction entre leur rapport aux savoirs et celui qu'entretenaient à leur tour les enseignants, il nous paraît heuristiquement pertinent d'élargir le champ d'investigation au sens que les professeurs associent aux savoirs scolaires et à l'apprendre. Un premier axe est exploré actuellement : celui de l'expérience des enseignants en formation à l'IUFM. Il présente l'intérêt de permettre un regard dialectique sur la thématique – peu « sociologisée » – enseigner/apprendre : en effet, ils sont à la fois enseignants et stagiaires, ce qui suppose une tension et un certain rapport aux savoirs dans lequel on peut repérer tant le regard de l'élève (qu'ils ont été et qu'ils sont en partie), que celui de l'enseignant (qu'ils sont partiellement et qu'ils vont devenir à l'issue de leur formation). Si la problématique du rapport au(x) savoir(s) a enrichi le corpus théorique de la sociologie de l'éducation, de nombreux champs et objets de travail restent à problématiser.

Aziz Jellab

IUFM Nord Pas-de-Calais

ESCOL, Université de Paris VIII

NOTES

- (1) La plupart des travaux traitant de la problématique du rapport au savoir considèrent ledit savoir au singulier. Nous préférons recourir au terme de « rapport aux savoirs » au pluriel pour 1) distinguer ce qui relève des savoirs scolaires et ce qui appartient aux savoirs sociaux – les savoirs scolaires sont d'une autre nature que les savoirs sociaux ou ceux du sens commun, même s'ils entretiennent des liens « culturels » et historiques – et afin de 2) spécifier les savoirs enseignés au lycée professionnel : ceux-ci appartiennent à deux formes : la forme scolaire, celle qui réfère à des contenus scolaires décontextualisés ; la forme professionnelle qui, elle, renvoie à des contenus préparant, accompagnant ou incorporés à l'activité professionnelle.
- (2) Le postulat de base qui a guidé nos interrogations et notre recherche de terrain est de soutenir la nécessité de ne pas dissocier l'histoire biographique de l'élève du contexte scolaire que constitue le LP. Non seulement le rapport de l'élève aux savoirs

se construit en référence à – et soutenu par – son histoire sociale et singulière mais aussi, il procède des contenus enseignés et des interactions construites à l'épreuve des enseignants et des camarades. C'est ainsi que nous saisissons pourquoi, même en n'objectivant pas les savoirs – en ne les valorisant pas en eux-mêmes – et en les instrumentalisant, de nombreux élèves de LP s'en approprient le contenu.

- (3) La notion de socialisation occupe une place centrale dans de nombreuses recherches sociologiques (Dubar, 1991). Cependant, et en dépit des efforts de théorisation entrepris pour en définir la genèse et les manifestations – c'est surtout la sociologie des professions qui en a dressé un tableau assez complexe (Dubar, Tripier, 1998) –, il nous semble qu'elle n'a pas suffisamment été articulée avec les apprentissages, qu'ils soient sociaux, normatifs ou institutionnels. Nous avons déjà souligné par ailleurs que la pertinence de la

notion de socialisation implique à la fois un travail de définition de son contenu et une description et analyse exhaustive du contexte dans lequel elle prend forme (Jellab, 1997).

- (4) Bernard Charlot (1999) observe que la plupart des élèves de LP ont un rapport de « transparence » au langage scolaire. Celui-ci est censé « dire » le monde et non le construire. Ce rapport au langage se retrouve aussi chez les élèves dits en difficulté, et qui ont du mal à s'engager dans des activités intellectuelles dans lesquels le langage devient un outil ayant du sens en lui-même et pas seulement eu égard à des usages. Jean-Yves Rochex observe que « Pour nombre d'élèves, en effet, le langage, tout comme le savoir ou l'apprentissage, sont des pratiques qui s'ignorent comme telles, qui s'oublient dans leur fonctionnement pour se fondre dans les actes, les événements et les situations, fussent-ils scolaires (au sens où ils se produisent en un lieu nommé école). Une telle posture est le plus souvent solidaire de l'illusion selon laquelle il y aurait immédiateté et transparence du dit au dire, du réel, du monde et de l'expérience que l'on peut avoir aux formes – langagières, discursives, artistiques, etc. – qui permettent de les signifier et de les penser, et donc de la méconnaissance que ces formes sont le fruit d'un travail et obéissent à des contraintes, faute de quoi nul ressaisissement ni de soi, ni du

monde, ni de son mode d'être au monde n'est possible et pensable » (1998, p. 241). Pourtant, de nombreux élèves de LP, tout en étant dans l'illusion de la transparence du langage – où l'on confond dire et faire, décrire et réfléchir, sens propre et sens figuré des énoncés, etc. – sont en réussite scolaire. C'est malgré tout une sorte de mise en dialogue entre transparence du langage et son « objectivation » qui semble spécifier le rapport aux savoirs scolaires chez les élèves de LP. Ce qui invite, pour le moins, à ne pas déduire qu'absence d'objectivation du langage condamnerait à l'échec.

- (5) Après avoir opté, dans un premier temps, pour l'étude de « produits de savoirs » (travaux effectués par les élèves, interrogations écrites, travaux d'atelier, etc.), nous avons – privilégié le discours des élèves autour de ce qu'ils font. Nous appuyant sur les contenus de leur formation – via les programmes, les référentiels mais aussi ce que les enseignants disent enseigner dans leurs matières –, nous sollicitons les élèves à nous entretenir de leurs apprentissages, de la manière dont ils procèdent pour effectuer les exercices, les tâches scolaires et/ou professionnelles et de la façon dont ils pensent « répondre » aux injonctions des enseignants (il s'agissait, ici, de voir si les élèves réalisaient quels types d'attentes professorales étaient à l'œuvre en LP).

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON C. (1994). – **L'enseignement professionnel, quel avenir pour les jeunes ?** Paris : Éditions de l'Atelier.
- AGULHON C. (2000). – L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés. **Revue française de pédagogie**, n° 131.
- BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1998). – **L'expérience scolaire des nouveaux lycéens**. Démocratisation ou massification ? Paris : A. Colin.
- CHARLOT B., BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1992). – **École et savoir dans les banlieues et ailleurs**. Paris : A. Colin.
- CHARLOT B. (1987). – **L'école en mutation**. Paris : Payot.
- CHARLOT B. (1997). – **Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie**. Paris : Anthropos.
- CHARLOT B., GLASMAN D. (éd.) (1998). – **Les jeunes, l'insertion, l'emploi**. Paris : PUF.
- CHARLOT B. (1999). – **Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue**. Paris : Anthropos.
- DEMAILLY L. (1991). – **Le collège, crises, mythes, métiers**. Lille : PUL.
- DUBAR C. (1991). – **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles**. Paris : A. Colin.
- DUBAR C., TRIPIER, P. (1998). – **Sociologie des professions**. Paris : A. Colin.
- DUBET F. (1991). – **Les lycéens**. Paris : Le Seuil.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1993). – **Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif**. Paris : PUF.
- JELLAB A. (1996). – L'insertion sociale comme préalable à l'insertion professionnelle : le cas des jeunes 16-25 ans fréquentant la mission locale. **L'homme et la société**, n° 120.
- JELLAB A. (1997). – **Le travail d'insertion en mission locale**. Paris : L'Harmattan.
- JELLAB A. (1998). – De l'insertion à la socialisation : mission locale, jeune 16-25 ans et problématique de l'exclusion. **Formation-emploi**, n° 62.
- JELLAB A. (2000a). – **Scolarité, rapport aux savoirs et à la socialisation professionnelle**. Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation NR (sous la direction de Bernard Charlot), Université de Paris 8 & Atelier national de reproduction des thèses, Université de Lille III.
- JELLAB A. (2000b). – Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : la construction d'une problématique. **Spirale**, n° 26.
- JELLAB A. (2001). – **Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel**. Paris : PUF.
- JELLAB A. (2002). – **Travail enseignant et rapport aux savoirs scolaires. Le cas des PLP2 stagiaires à l'IUFM**. Communication à la 6^e Biennale de l'éducation, Paris.
- KAUFFMANN J.-C. (1996). – **L'entretien compréhensif**. Paris : Nathan.
- LAHIRE B. (1995). – **Tableaux de familles**. Paris : Seuil/Gallimard.

- LAHIRE B. (1998). – **L'homme pluriel. Les ressorts de l'action.** Paris : Nathan.
- LAHIRE B. (1999). – L'homme pluriel : la sociologie à l'épreuve de l'individu. **Sciences humaines**, n° 91.
- LAHIRE B. (2002). – **Portraits sociologiques.** Paris : Nathan.
- LAURENS J.-P. (1992). – **1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire.** Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- ROCHEX J.-Y. (1995). – **Le sens de l'expérience scolaire.** Paris : PUF.
- ROCHEX J.-Y. (1998). – **Culture disciplinaire et élaboration de soi.** In A. Davisse et J.-Y. Rochex (dir.). – **Pourvu qu'ils apprennent.** Créteil : CRDP.
- TANGUY L. (1991). – **L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens.** Paris : PUF.
- TERRAIL J.-P. (1990). – **Destins ouvriers. La fin d'une classe ?** Paris : PUF.
- VINCENT G. *et al.* (1994). – **L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.** Lyon : PUL.

