

Les voies professionnelles, entre relégation et valorisation Que nous apprennent les parcours d'élèves ?

Les voies professionnelles, entre relégation et valorisation

Les voies professionnelles, qu'il s'agisse de celles de type scolaire ou qu'elles relèvent de l'apprentissage ne bénéficient pas d'une image positive au sein de la société française mais aussi parmi les acteurs de l'institution scolaire. Et si l'apprentissage continue néanmoins à être davantage convoité que les études au sein du lycée professionnel, il reste perçu comme une alternative aux études « normales » qui mènent vers les diplômes généraux, c'est-à-dire vers ceux dont les contenus curriculaires sont les plus théoriques et décontextualisés. Si les facteurs ayant amené à cette dévalorisation de la voie professionnelle sont historiques et que l'on peut remonter à une tradition ayant opposé les « arts libéraux » aux « arts mécaniques », ils tiennent aussi au mode de fonctionnement de l'institution scolaire, à son emprise qui a progressivement scolarisée la formation des futurs employés et ouvriers, et à la difficile mutation du collège et des processus de l'orientation en fin de 3^{ème}. La thématique de l'orientation, souvent associée en négatif aux voies professionnelles, invite à se demander si et comment les élèves et les jeunes sont ou non accompagnés dans l'élaboration des choix et ce que ceux-ci recouvrent (choix d'une formation, d'un projet d'avenir, de contenus de formation, de la proximité...). Par ailleurs, elle soulève la question des conditions d'accueil et d'accompagnement des jeunes, puisque plusieurs observations de terrain mettent en évidence que les inégalités de parcours et de réussite dépendent de l'effet-établissement mais aussi de « l'environnement » au sein duquel le jeune effectue sa formation¹.

Le lycée professionnel, un observatoire privilégié des contradictions du système éducatif

On compte en France 960 lycées professionnels publics (1630 si l'on ajoute ceux du privé). Ces établissements scolaires, bien qu'ils forment aux métiers d'employé et d'ouvrier, sont d'une extrême diversité tenant à leur taille, aux spécialités ou domaines professionnels préparés, et au rapport que les élèves entretiennent avec les études et les savoirs. Ils accueillent près de 700 000 élèves, et si l'on y ajoute les apprentis en CFA, ce sont près d'un million et 100 000 jeunes qui préparent un diplôme de niveau V (CAP et BEP) et de niveau IV (baccalauréat professionnel).

Le LP peut être considéré comme un analyseur des tensions qui traversent aujourd'hui le système scolaire et interrogent ses missions. On y observe différents enjeux tels la hiérarchie des savoirs enseignés, qui ne donne pas la même légitimité aux contenus professionnels par rapports aux contenus plus « généraux », les finalités du système scolaire qui suscitent des controverses entre les défenseurs de l'accès à une culture universelle et les tenants d'une école ouverte sur le monde économique. Ces controverses témoignent des contradictions d'une institution scolaire qui a intégré un regard « positiviste » – que l'on songe à l'essor de la notion de compétence afin d'évaluer les apprentissages et qui concerne désormais toutes les disciplines enseignées au collège et au lycée – tout en manifestant une méfiance à l'égard de tout ce qui peut venir déstabiliser la forme scolaire, par crainte de sacrifier « la culture » à des savoirs pragmatiques et peu critiques. Et dans la mesure où l'orientation vers le LP privilégie les notes scolaires, elle induit des incompréhensions chez les élèves qui ne voient pas la relation entre les connaissances évaluées et les compétences à construire en CAP ou baccalauréat professionnel.

Les lycées professionnels connaissent par ailleurs une hiérarchie des filières qui se double d'une hiérarchie des spécialités. À côté des domaines aussi convoités que l'hôtellerie, l'électrotechnique, la coiffure, la restauration, les carrières sanitaires et sociales, d'autres spécialités telles que la mécanique automobile ou la conduite et service routiers conservent un attrait pour les élèves. A

1 Une étude menée dans l'académie de Lyon sur des élèves de CAP suite à la réforme de la voie professionnelle, montre que les taux de sortie sans diplôme augmentent selon l'ordre des vœux d'affectation exprimés, mais aussi selon la distance entre le lieu de domicile et l'établissement : « les élèves domiciliés à moins de 2 km de leur établissement ont un taux de sortie supérieur de 12 et 10 points à ceux domiciliés respectivement entre 2 et 5 km ou 5 et 10 km » (Maud Coudène, « Les abandons d'études en cours de CAP », *Education et Formations*, N° 84, 2013, p. 24). Ainsi, la réussite au diplôme repose davantage sur l'existence d'un projet professionnel ou d'études construit que sur la priorité accordée à la proximité du lieu de formation. Cette étude identifie essentiellement quatre variables permettant de prévenir le décrochage à savoir le niveau scolaire, le retard scolaire, la distance domicile/travail et l'ordre des vœux d'affectation.

l'inverse, les domaines de l'usinage, de la métallurgie, de la menuiserie ou encore de l'hygiène-environnement restent peu convoités alors même qu'ils offrent des opportunités d'insertion professionnelle. Ainsi, l'argument institutionnel consistant à promouvoir les secteurs professionnels « porteurs » ne suffit pas pour susciter l'adhésion des élèves, ceux-ci pouvant parfaitement choisir des formations aux enjeux économiques incertains mais aux contenus curriculaires attractifs (le secteur de la petite enfance est emblématique à cet égard).

Ce que la réforme du bac pro 3 ans a induit comme effet sur les élèves et l'image des voies professionnelles

La réforme dite « bac pro 3 ans », entamée dès 2007 et généralisée à la rentrée 2009, a eu des effets pluriels dont on peut évaluer l'ampleur même s'il s'agit une histoire récente. Quand la proportion des bacheliers professionnels au sein d'une génération était de 11,4% en 2005, elle passe à 14,4% en 2010, 20,4% en 2013 et atteint 22,3% en 2015. On compte près de 177 000 bacheliers professionnels en 2015 contre 103 300 en 2008. L'alignement symbolique du baccalauréat professionnel, désormais préparé en 3 ans après la 3^{ème} au lieu de quatre précédemment, sur ce qui a court dans la voie générale et technologique a conduit une part non négligeable des élèves à choisir le LP. Cela a conduit à une relative recomposition sociodémographique des élèves de LP qui sont plus jeunes et aspirent plus souvent à poursuivre des études à l'issue du baccalauréat. Dans le même temps, la confirmation du statut professionnel du CAP continue à asseoir la reconnaissance de ce diplôme emblématique même si sa légitimité reste suspendue à son degré de prestige, eu égard aux spécialités professionnelles auxquelles il prépare et aux chances d'insertion sur le marché du travail qu'il augure. Mais ces changements institutionnels s'accompagnent aussi d'une évolution des savoirs enseignés (et à enseigner), ce qui appelle à s'interroger sur les conséquences didactiques et pédagogiques affectant une institution qui doit conforter son identité professionnelle tout en assurant une formation culturelle et intellectuelle exigeante.

Il existe souvent un décalage entre l'image de la voie professionnelle et ce qu'en disent les élèves de LP et les apprentis. C'est que pour nombre d'entre eux, « apprendre un métier » s'avère mobilisateur et contribue à leur assurer une emprise sur les études, à donner du sens aux enseignements et à la formation. Ils sont désormais majoritaires à envisager dès la seconde professionnelle la poursuite des études à l'issue du bac. L'accroissement du nombre de bacheliers professionnels en STS procède aussi de l'essor de la part des diplômés de la voie pro parmi l'ensemble des bacheliers (près de 3 bacheliers sur 10 sont des bacs pros). Mais ce constat plutôt positif n'élude pas deux problèmes de fonds : la polarisation des publics, entre d'un côté ceux qui préparent un bac pro, de l'autre, ceux qui préparent un CAP, ces derniers étant les publics les plus fragiles scolairement et socialement ; l'absentéisme et les ruptures scolaires restent très répandus en LP.

Nos différentes recherches menées auprès des élèves de LP nous ont progressivement amenés à penser les interactions aux enseignants et les effets de leurs pratiques pédagogiques sur la mobilisation de leur public. Une telle interrogation procède largement de l'importance que les élèves confèrent aux enseignants pour dire les raisons de leur implication ou non sur les contenus enseignés. Mais elle tient également à un questionnement qui nous a toujours animés à savoir : comment les enseignants de LP procèdent-ils pour « intéresser » leur public et lutter contre le sentiment d'échec, qui a jalonné leur expérience antérieure de collégiens ? Car l'entrée en LP équivalant souvent à une sanction générant une « blessure narcissique » (Charlot, 1999), il est alors aisé de supposer que l'inversion du sentiment d'échec ne peut être simplement affaire de découverte de nouveaux savoirs, de nouvelles finalités associées à la formation. Elle procède aussi des modalités pédagogiques et des manières dont les enseignants « didactisent » les savoirs pour les rendre à la fois « attractifs » et « compréhensibles ». En travaillant sur le « rapport aux savoirs » chez les élèves², nous avons mis en évidence une variété des manières d'étudier irréductible à l'origine sociale mais laissant clairement apparaître le poids des parcours biographiques et des interactions avec les enseignants.

La diversité des formes de rapport aux savoirs chez les élèves de lycée professionnel

Conceptualisée sous un angle sociologique par Bernard Charlot (1987 ; 1997), la notion de « rapport au(x) savoir(s) » s'inscrit dans un regard constructiviste, pour lequel les apprentissages scolaires n'ont de sens qu'en référence à des apprentissages sociaux, mais aussi à la biographie de chaque élève en tant que sujet.

Lors de nos enquêtes antérieures sur les élèves de LP (lycée professionnel) préparant un CAP ou un BEP (certificat d'aptitude professionnelle et brevet d'études professionnelles), nous avons privilégié une entrée

2 Voir en annexe quelques tableaux d'élèves.

empirique. Elle interroge le rapport aux contenus scolaires et professionnels, les manières d'apprendre et les lieux d'apprentissage ainsi que la légitimité et l'intérêt perçus des activités proposées.

Quatre types de rapport aux savoirs ont été identifiés : un rapport pratique aux savoirs (l'élève reste plus centré sur les apprentissages professionnels, jusqu'à surestimer les périodes de formation en milieu professionnel, au détriment des savoirs généraux, voire de l'enseignement technologique) ; un rapport réflexif aux savoirs (l'élève valorise la réflexion devant les situations pratiques en vue d'en maîtriser les enjeux ; il peut aussi manifester un intérêt particulier envers les savoirs décontextualisés, indépendamment de leurs usages, comme moyens servant l'action) ; un rapport désimpliqué aux savoirs (il s'agit de l'expérience la plus tendue de quelques élèves de LP, faiblement ou pas mobilisés sur les savoirs, avec un absentéisme récurrent et des conflits relationnels) ; un rapport intégratif-évolutif aux savoirs (la capacité de l'élève à mettre en dialogue et en cohérence différents contenus enseignés, à ne pas opposer l'enseignement général et l'enseignement technologique et professionnel).

Cette typologie caractérisant les manières de se mobiliser sur les contenus d'enseignement et de formation se retrouve chez les élèves préparant un baccalauréat professionnel, avec la prédominance d'un rapport pratique aux savoirs.

Le baccalauréat professionnel en trois ans n'a pas atténué cette tension, en dépit d'une plus forte articulation pédagogique entre l'enseignement général et l'enseignement technologique et professionnel (par exemple à travers le mode d'évaluation et l'existence d'un enseignement général lié à la spécialité). Mais plusieurs élèves interrogés ont fait l'expérience du passage d'un rapport pratique aux savoirs à un rapport réflexif ou intégratif-évolutif, au fur et à mesure du déroulement de leur scolarité. En effet, l'emprise progressive sur des contenus professionnels et la réussite, bien que parfois inégale dans l'enseignement général, favorisent l'émergence d'un intérêt pour les savoirs décontextualisés, et l'anticipation d'un avenir scolaire à moyen ou à long terme.

De leur côté, les enseignants de LP conçoivent leur métier à la fois en termes d'enseignement et d'éducation. Ils sont majoritaires à considérer que la voie professionnelle doit permettre aux élèves une « reprise de confiance » et d'envisager un « nouveau départ » en les réconciliant avec les apprentissages. Si ces dispositions sont bien réelles, elles n'atteignent pas toujours les objectifs escomptés si les pratiques pédagogiques ne sont pas retravaillées et remaniées³.

L'autre voie professionnelle : l'apprentissage en alternance

L'apprentissage en entreprise a connu, au cours des quarante dernières années, un développement important. Après avoir enregistré une hausse, l'apprentissage connaît une baisse depuis 2013 : en 2010, on comptait 426 280 apprentis, contre 438 143 en 2012, puis 406 000 en 2015. Il apparaît comme une autre modalité de qualification reconnue et bénéficiant d'une image assez favorable, sans doute parce que, au-delà de son ancrage avec les milieux professionnels, il n'est pas associé à un ordre scolaire hiérarchisé. Le renouveau de cette voie qui a été partiellement disqualifiée dans les années 60, tient largement à la crise économique et aux difficultés rencontrées par les jeunes entrant sur le marché du travail. Mais l'apprentissage reste une véritable mosaïque : il est segmenté (des champs professionnels y ont recours surtout au niveau V quand d'autres privilégient les niveaux IV ou III) ; on y relève une sous-représentation significative des filles et des jeunes d'origine immigrée (Moreau, 2008), publics faisant souvent l'expérience d'une discrimination à l'embauche (Safi, 2013).

L'apprentissage, pour continuer à former davantage de jeunes aux niveaux V et IV tend à se déplacer vers l'enseignement supérieur : ainsi, on comptait en 2011, 67 000 apprentis au niveau III et en 2015, ces chiffres sont respectivement de 71 419 après avoir atteint près de 75 000 en 2012. Cela n'est pas sans soulever des interrogations tant au plan des modalités d'accueil et de suivi en milieu professionnel, de certification (eu égard aux risques de rupture de contrat mais aussi aux contraintes professionnelles qui peuvent hypothéquer la réussite aux examens). Par ailleurs, l'appel récurrent des politiques à ce que les jeunes s'orientent vers la voie de l'apprentissage fait souvent l'économie d'une réflexion sur l'offre de contrats qui enregistre une baisse, renforçant tout autant les difficultés des publics ne disposant pas de réseaux relationnels ou de soutiens auprès de potentiels employeurs.

Cependant, au lieu d'envisager l'apprentissage comme un monde concurrent – il serait d'ailleurs réducteur de ne le penser qu'au regard des holdings capitalistes alors que la plupart des entreprises accueillant des apprentis sont des PMI et des PME –, il faut le penser comme un univers complémentaire à la formation en LP. D'ailleurs, de nombreux CFA sont situés en LP, ce qui contribue

3 Sur les pratiques pédagogiques des PLP mais aussi sur les paradoxes qui les sous-tendent, voir A. Jellab, « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques: entre la lutte contre le l'échec scolaire et la mobilisation des élèves », *Revue française de sociologie*, Volume 46, N°2, 2005, pp. 295-323 ; « Le travail enseignant en lycée professionnel et ses paradoxes », *Sociologie du travail*, 2005, 47, N°4, pp. 502-517.

souvent à mutualiser des pratiques pédagogiques innovantes. De manière plus générale, les défis que le LP doit relever concernent le renouvellement des pratiques pédagogiques et leur forte articulation avec les évolutions du marché du travail – elles retentissent sur la définition des référentiels des activités professionnelles et sur les référentiels de certification – mais aussi des nouvelles générations.

Tableau d'élèves de la voie professionnelle : entre l'apprentissage et l'élaboration progressive de projets en LP

L'histoire scolaire et familiale de chaque élève révèle plus qu'une histoire personnelle. Elle met en jeu différentes instances de socialisation et les épreuves qui les accompagnent. Ainsi, nombreux sont les élèves rencontrés à évoquer de multiples déménagements des parents, ce qui les a amenés à fréquenter différentes écoles, avec souvent des difficultés d'adaptation. D'autres évoquent surtout les difficultés rencontrées par les parents afin de trouver un emploi, ce qui donne du marché du travail une vision peu enchantée. De même, les pratiques de loisirs des élèves rencontrés témoignent d'un apprentissage parfois contrarié, comme Aymeric qui projetait avec ses parents de « devenir footballeur » mais qui, à l'âge de 16 ans, a dû « renoncer parce que les places dans le centre de formation étaient chères » et comme « en plus [il a eu] une mononucléose, ça devenait difficile d'espérer percer dans ce sport ». La majorité des élèves rencontrés, à l'instar du public des lycées professionnels, proviennent de milieu populaire, et leur trajectoire ressemble bien souvent aux tableaux décrits par la littérature sociologique à savoir que leur scolarité leur apparaît souvent comme exigeant de « faire des sacrifices », de s'affilier à un monde aux codes peu familiers. Pour autant, les élèves rencontrés ne disqualifient pas leur milieu familial, mais prennent plutôt appui sur lui, sur les parents qui restent fondamentalement perçus comme acteurs déterminants dans leur réussite.

Les instances de socialisation telles que l'école primaire et le collège n'agissent pas uniquement comme agent transformant des trajectoires « programmées » en destin intériorisé. Elles contribuent à structurer le regard porté par les jeunes sur le système scolaire et génèrent un point de vue très lucide, souvent critique. Parfois, la nostalgie vis-à-vis d'une scolarité peu réussie émerge dans le propos mais assez vite, elle laisse place à un regard plus centré sur le présent et sur ce qu'il augure pour l'avenir. C'est que l'essentiel de ce que les élèves de LP appellent « le déclic » se joue dans leur affiliation aux études et le sentiment d'exercer une emprise sur leur quotidien scolaire. Ce « déclic » n'est pas mécanique et exige du temps chez certains élèves pour lesquels apprendre et se reconstruire en LP ne vont pas de soi.

Les tableaux d'élèves rapportés ici ont été choisis pour leur caractère significatif de la métamorphose dont ils font l'expérience au fur et à mesure de leurs études. Au terme de l'analyse de plusieurs cas d'élèves, nous avons progressivement réinterrogé les présupposés dominants comme la relation entre orientation non choisie et démobilitation scolaire, et poids déterminant du projet professionnel dans la réussite en formation. Il nous a paru clairement que c'est aussi la confrontation à des activités professionnelles, à des savoirs enseignés d'une manière spécifique, qui ouvrent les jeunes sur des projets. L'analyse des trajectoires scolaires gagnerait ainsi à être plus complexe en croisant des données quantitatives et un matériau qualitatif.

Fanny et l'émancipation scolaire par l'apprentissage du métier

Fanny, 18 ans, est élève de terminale professionnelle « Technicien en installation des systèmes énergétiques ». Seule fille dans sa classe qui compte 24 élèves, Fanny a effectué un parcours « moyen » en école primaire, plus « compliqué » en collège. Ses résultats scolaires en classe de 3^{ème} lui auraient permis de « passer en seconde générale mais les profs ont dit que c'était juste », d'autant plus que dès la classe de 4^{ème}, Fanny envisageait d'apprendre un métier dans le domaine de la climatisation. Aimant les activités professionnelles qui demandent une mobilité et un travail sur des chantiers, cette élève a effectué un stage de découverte en classe de 3^{ème} : « Grâce à mon oncle qui dirige une entreprise, j'ai trouvé un patron qui m'a accueilli sur un chantier... j'ai vu travailler les ouvriers, ils posaient des radiateurs, des chauffe-eaux et des systèmes de climatisation. Ça m'a beaucoup plu et les gens me disaient qu'ils allaient d'un chantier à l'autre, comme j'aime bouger, c'est ce que j'ai voulu faire en fin de 3^{ème} ». C'est donc bien informée sur l'un des domaines professionnels auquel prépare le baccalauréat professionnel que Fanny s'oriente vers le LP. Ce choix ne fut pas facile à assumer car les parents de Fanny ne la « voyaient pas dans un métier d'hommes ». Seule fille d'une fratrie de 4 enfants, elle aspire à réussir ses études et à aller plus loin que « les frangins qui se sont arrêtés au CAP et qui auraient bien voulu continuer ». Elle paraît, à l'instar de nombre d'élèves issus de milieu populaire, portée par le projet de défier les limites qu'une histoire familiale a dû imposer à ses frères aînés : « Quand mes frères ont arrêté les études, c'était au moment où mon père était au chômage et ma mère qui gardait des enfants ne pouvait pas leur payer des études. Mon frère aîné qui a fait un CAP métallier a du très vite bosser et même maintenant, il dit qu'il aurait voulu continuer [...] Si je peux, j'irai en BTS mais on m'a dit que les places sont chères ». Sa scolarité en LP s'est bien déroulée, même si elle a éprouvé certaines difficultés en sciences et en technologie. Elle s'est progressivement appropriée le LP et la vie scolaire en devenant déléguée de classe (en première) et en s'investissant dans le foyer socio-éducatif (remplacé depuis 2010 par *La Maison des lycéens*). Fanny considère que les « profs de LP suivent beaucoup plus les lycéens ». Elle a eu des moments de doute, voire, en fin de seconde « l'envie de tout arrêter ». Ce sont les stages en entreprise et les activités professionnelles qu'elle maîtrise assez bien qui lui ont « redonné le goût d'apprendre et de travailler ». Elle a construit des compétences dans les différents domaines auxquels prépare le baccalauréat professionnel (ventilation, climatisation, sanitaire

et thermique). Fanny a validé le BEP en cours de formation et apprécie la complexité et la diversité des différentes activités préparant la certification. Il faut souligner que les nouvelles prescriptions institutionnelles quant à la manière de préparer le baccalauréat professionnel – en l'occurrence un ancrage plus marqué du référentiel de certification dans le référentiel des activités professionnelles – semblent, dans le cas de Fanny, favoriser une cohérence entre les différents contenus enseignés : « On a des projets à faire et des dossiers à rendre, on utilise tout ce qu'on a appris dans les différentes matières, par exemple, sur un chantier, je dois préparer un planning, prendre des contacts, me fournir en matériaux et en matériel, réaliser le programme prévu et tenir au courant à la fois mon patron et le client ». Mais si sa scolarité se déroule de manière satisfaisante en LP, elle a dû faire face à des formes implicites de défiance, notamment auprès d'un enseignant en installations sanitaires et de quelques ouvriers lors du stage en entreprise. S'il lui semble « normal » de faire l'objet de « plaisanterie par des gars de chantier », sans doute déstabilisés par le choix par une fille d'un métier « masculin », Fanny trouve « anormal » qu'un enseignant puisse avoir un a priori négatif sur sa capacité à devenir ouvrier qualifié dans le domaine de l'installation des systèmes énergétiques : « Au début, comme j'étais la seule fille de la classe, j'ai trouvé ça un peu bizarre mais les camarades ont été sympas avec moi... C'est pas le cas d'un prof, il faisait de la techno et l'installation thermique. Il ne m'interrogeait jamais même quand je levais le bras et une fois, il m'a fait la remarque comme quoi le bac pro n'était pas fait pour les filles ! Heureusement que tous les profs ne sont pas comme ça mais ça m'a choquée [...] Maintenant, ça se passe très bien et même les profs disent qu'ils aimeraient bien que les autres élèves soient aussi motivés ». Fanny projette une poursuite d'études afin de préparer un BTS et afin d'augmenter ses chances pour y parvenir, elle consacre « beaucoup de temps aux révisions et à la préparation des dossiers ». Le cas de Fanny atteste de la métamorphose que connaissent les élèves de LP, une métamorphose qui concerne d'abord le rapport aux savoirs et d'une maîtrise progressive de leurs contenus comme des enjeux culturels et politiques qui les subsument (au détour d'une phrase, Fanny avance : « Quand on étudie la mondialisation, c'est pour moi une façon de me cultiver, avec le développement des pays de l'Asie, et la concurrence économique, je sais que les emplois en France dépendent de la qualité du travail que l'on va faire [...] Si on n'est pas compétitif, c'est notre avenir qui est fichu !). Mais ce changement ne va pas de soi car il exige de la part de l'élève de surmonter plusieurs épreuves en les considérant moins comme une impasse qu'en tant que défi à relever. Ce défi ne fut pas très difficile à relever quand il s'est agi d'assumer une orientation « faisant peur » aux parents car Fanny laisse entrevoir du même coup la possibilité de réussir à obtenir un diplôme de niveau IV quand les frères se sont arrêtés au CAP. Le défi est autrement plus éprouvant quand il a fallu affronter la posture d'un enseignant qui remettait en cause tout autant les compétences de cette élève que son identité de genre. On peut alors postuler que c'est la combinaison d'une histoire biographique avec des appuis en LP – les autres enseignants, les camarades « sympathiques », la maîtrise des savoirs – ainsi que le projet d'exercer dans le domaine professionnel choisi qui ont agi comme « support » (Martuccelli, 2006) assurant cette émancipation scolaire.

Jordan et la réussite en LP : quand l'emprise sur les études favorise une prise de conscience « politique »

Jordan, 19 ans, est titulaire d'un CAP Employé de commerce multi-spécialités (ECMS), obtenu avec 17 de moyenne. Il est actuellement en première professionnelle ARCU (Accueil, relation-clients et aux usagers) et est premier dans une classe de 12 élèves. Issu d'une famille qui compte 8 enfants (père retraité et sa mère au foyer) Jordan manifeste le souci de bien réussir au LP afin d'augmenter ses chances d'insertion : « j'ai deux grandes sœurs qui bossent dans l'intérim, c'est pas une vie quand on ne sait jamais si on aura du travail ou pas le lendemain ». A l'école primaire, cela s'est relativement bien passé (il y a redoublé une classe). Les difficultés ont commencé au collège. Il est entré en 3^{ème} d'insertion : « Je pense que c'est ce qui m'a sauvé car si j'étais resté en 3^{ème} générale, j'aurais eu des difficultés, je serais à la rue, sans rien... ». A l'issue de la 3^{ème} d'insertion, il a obtenu le CFG, titre qu'il considère comme « important, ça [lui] a donné de la fierté ». Puis il s'est orienté vers le CAP ECMS : « Je l'ai choisi selon ce qu'on m'a donné comme choix. Au collège, je me souviens d'une feuille jaune, je m'en souviens, il n'y avait que quelques formations, j'ai choisi ça faute de mieux, peut-être que j'aurais choisi autre chose ! ». Il pense que son choix a été très limité. Il a préparé le CAP au LP : pour lui le CAP, « c'est génial pour une remise à niveau... ça m'a donné confiance pour aller en bac pro ». En comptabilisant toutes les périodes de formation en milieu professionnel, il a à son actif « un an de stage » (une semaine sur deux en 3^{ème} d'insertion pendant toute l'année, plus 4 mois cumulés lors des deux ans de CAP). Cela explique pourquoi à plusieurs reprises lors de l'entretien, il regrette qu'il n'y ait pas suffisamment de « pratique » en LP et que certains enseignements soient éloignés des champs professionnels. Il est passé directement en première bac pro du fait de sa moyenne en CAP... Il considère que les CAP sont stigmatisés et il énonce, de manière parfaitement lucide, que les médias caricaturent le lycée professionnel : « Quand on a montré il y a deux semaines le LP dans l'émission *Envoyé spécial*, c'était lamentable de ne montrer que les échecs, un élève qui arrive en retard, un autre qui s'absente, des élèves qui n'aiment pas le LEP ! ». Jordan pense que son choix d'orientation a été limité par l'offre locale, peu développée dans le bassin d'éducation et de formation. Même si d'autres choix dans le département sont possibles, il ne pourrait se permettre d'aller très loin eu égard aux faibles moyens financiers dont disposent les parents. Cet élève trouve absurde d'avoir de l'espagnol obligatoire et préfère que cette matière soit facultative. « J'ai des problèmes en anglais mais au lieu d'y remédier, on rajoute de l'espagnol que je n'ai pas fait depuis la 4^{ème} ». Concernant les enseignements en général, il avance (et indique qu'il parle au nom des élèves puisqu'il est délégué au CVL et au CA) : « Ici, on aime beaucoup la mise en situation, la pratique et moins les cours. On nous apprend des choses en accueil, avec des mots, des expressions qu'on n'utilisera jamais en

accueil ». Selon Jordan, ses atouts réfèrent à son « sérieux », à son « assiduité » et ses points faibles concernent les mathématiques qu'il n'aime guère. Son projet, c'est de devenir adjoint administratif, hôte d'accueil, et peut-être faire de la politique. Être élu lui permettra de « défendre les petites gens », les gens comme « les élèves de LP ». Il observe que beaucoup de ses camarades peinent à trouver une entreprise de stage (alors que les administrations sont plus accueillantes, il a effectué un stage en mairie qui lui a valu la note maximale). Cela tiendrait au fait que dans le secteur privé, il y a peu d'emplois dans l'accueil (et donc, peu de tuteurs susceptibles de prendre des stagiaires). L'accompagnement personnalisé dont il a bénéficié porte sur l'anglais et sur l'accueil (avec des fiches et un travail sur des situations professionnelles). Il estime néanmoins que cet accompagnement est insuffisant et reste « assez scolaire ».

Jordan pense devoir sa réussite à des enseignants qui ont su l'aider. Alors que Jordan n'aime pas les mathématiques, il insiste pour dire que « la prof de maths, on peut lui poser 100 fois la même question, elle répondra 100 fois pour apporter de l'aide ». Il est également élogieux à l'égard de ses parents « qui triment pour s'en sortir, et qui disent que si les enfants réussissent leurs études, c'est aussi leur réussite ! ». Au niveau des manières d'apprendre, il avance : « Pour apprendre, j'ai de gros problèmes de mémoire, j'essaie mais sans succès. J'ai une tablette, j'essaie de l'utiliser en anglais, en espagnol... Je trouve que c'est ridicule d'infliger de l'espagnol aux élèves... J'apprends en classe... Il n'y a pas de lien entre les matières, on ne va pas faire une équation du second degré en accueil ». Son implication dans la vie de l'établissement témoigne d'une bonne intégration et d'une certaine « politisation » des enjeux liés à la scolarité puisque la réussite dans les études l'amène à se penser comme un « rescapé » devant ses meilleurs résultats à la mobilisation des enseignants. Il revendique une véritable autonomie lycéenne : « Je me propose de devenir vice-président de la maison des lycéens car ce que je voudrais, c'est que dans chaque établissement, il y ait une salle pour les élèves... J'ai candidaté pour m'investir au lycée, donner des activités aux élèves, faire des clubs... Cette année, on a créé une chorale, une action auprès des restaurants du cœur... On aimerait avoir plus d'activités culturelles ». On note aussi une conscience vive des inégalités et des injustices comme par exemple à l'occasion d'une participation au forum pour la santé. Il a pu remarquer, en visitant un lycée général et technologique que « les élèves ont du matériel dernier cri, alors qu'au LP, tout est vieux ».

Cet élève vit sa scolarité en LP sur le mode de l'émancipation scolaire du stigmate pesant sur le public de l'enseignement spécialisé ou adapté (3^{ème} d'insertion notamment). La réussite en première professionnelle lui assure une reconnaissance, même si la référence récurrente aux « jalousies des autres élèves », procède sans doute du sentiment de « revanche » qu'il éprouve devant des camarades provenant de la classe de 3^{ème} générale et de seconde professionnelle.

Sophie ou quand l'apprentissage en LP « fait grandir »

Sophie, 16 ans, est scolarisée en première année de CAP « Employé de commerce multispécialités » (ECMS). Elle a choisi un métier en lien avec la vente parce que sa mère a obtenu un CAP dans le même domaine. Ayant redoublé le CP, Sophie a été scolarisée en SEGPA, structure qu'elle a rejoint en classe de 5^{ème}. A cette occasion, elle avait effectué des stages en boucherie puis en secrétariat. A l'issue de ces deux stages, elle a changé de projet pour s'orienter vers la vente qu'elle « aime bien ». Elle « préfère le LP car c'est mieux que le collège, les profs, quand on a besoin d'aide, ils sont là, ce n'était pas comme ça au collège ». Elle apprécie tout ce qu'elle fait : « Le programme me va bien, il est assez facile. J'aime bien le commerce, le français, l'anglais... J'ai un peu de mal en mathématiques, surtout avec les graphiques... ». Cette année, elle a effectué un stage dans un supermarché – elle a trouvé elle-même l'entreprise d'accueil –, stage lui ayant permis d'apprendre la présentation des articles en rayon ainsi que des rudiments de logistique. Pourtant, elle préfère être au LP : « Je trouve que c'est mieux d'être en classe, on prend un peu le temps et c'est une bonne ambiance de classe ». Cette élève apprécie sa formation et souhaite poursuivre en baccalauréat à l'issue du CAP : « J'aimerais aller plus loin dans les études... Mes parents vont m'aider, ils veulent que je continue pour avoir un bon travail. En fait, ils m'encouragent ». Elle pense avoir changé depuis qu'elle fréquente le LP, notamment au niveau comportemental : « J'ai changé dans mon comportement, avant, je ne faisais que le bordel et ça n'allait pas... En SEGPA, quand j'étais en cuisine, je faisais du bruit et ils m'ont mise en métallerie, ça a été mieux parce que le prof nous aidait, il ne nous mettait pas de côté ». On perçoit bien la place que cette élève accorde à la relation aux enseignants mais en même temps, c'est aussi pour souligner que la qualité des interactions facilite l'apprentissage, ce qui confirme l'importance, aux yeux des élèves, des exigences scolaires quant à la construction d'une estime de soi plus positive. La maîtrise des savoirs, sur fond d'une meilleure entente avec les enseignants génère, chez Sophie, le sentiment d'être « adulte » : « Je me suis dit que maintenant que je suis au lycée, que j'apprends des choses intéressantes pour le métier, que ça me fait grandir, je ne vais plus faire la gamine ». Elle assume sa scolarité en étant soutenue par des parents (la mère est aide à domicile, le père est ouvrier du bâtiment). Mais elle se dit inquiète pour son avenir : « J'ai peur d'être dans la misère, je veux réussir mes études ». Quant à ce qu'elle pense apprendre en LP, elle avance : « On étudie la communication, le code-barres, préparer et ouvrir une caisse, la relation au client... On a fait sur l'environnement économique, juridique et social, l'organisation judiciaire... l'environnement aussi... PSE... En HG, on aborde les voyages et les découvertes, ce qu'est être ouvrier en France, les occupations d'usine... Les contrôles, on fait des rédactions, les leçons... en Anglais, on fait le cours et on est interrogé à l'oral... ». Sophie pense avoir compris la différence entre le contrôle continu, le CCF et l'examen. Ses parents la soutiennent et elle se sent plus reconnue « maintenant qu' [elle] a une bonne moyenne ».

Si cette élève n'a pas encore véritablement construit un projet sur le long terme, c'est parce que son expérience scolaire est en cours de consolidation. Les appuis intellectuels et symboliques qu'elle élabore au contact des savoirs, des entreprises de stage, sur fond d'accompagnement professoral et de soutien parental lui assurent une meilleure « maturité » et sans doute un processus de subjectivation l'amenant à se penser comme sujet doté d'une relative autonomie.

Brahim ou quand les études supérieures assurent la possibilité de vivre sa jeunesse

Brahim, 21 ans, est scolarisé en deuxième année de BTS AVA (Après-vente automobile, option Véhicules particuliers). Issu de milieu ouvrier (père ouvrier dans l'industrie, mère au foyer), il a effectué un parcours scolaire marqué par des difficultés à l'école primaire : « A l'école primaire, ce n'était pas très bon, ce qui était difficile, c'était l'orthographe, j'ai dû redoubler le CE1, j'avais de gros problèmes de lecture... ». Cet élève s'est heurté à de grandes difficultés au collège où « ce n'était pas évident » et ce, jusqu'en fin de 4^{ème}. Au contact d'un enseignant de français en 4^{ème}, il a eu « le déclic » car il lui a donné l'envie de réussir. Il a ainsi pu mieux réussir sa classe de 3^{ème} technologique. Les enseignements y étaient plus « simplifiés ». Il a effectué un stage en mécanique automobile, domaine auquel il était familiarisé (« je faisais de la mécanique avec mon père »). Brahim s'est orienté vers la voie professionnelle en préparant le BEP en deux ans puis le baccalauréat professionnel. Le lycée professionnel lui a permis de réussir *via* l'enseignement technologique et ses différents contenus et supports, et la pratique en atelier. Il a également mieux réussi en enseignement général car « c'était plus simple ». Il considère que les enseignants « suivent bien les élèves » et que c'est à ce titre qu'il a obtenu son baccalauréat professionnel avec 15 de moyenne. Issu d'une famille d'origine algérienne et d'une fratrie de 5 enfants, cet élève insiste sur la place que l'école revêt aux yeux de ses parents : « Pour mes parents, on ne peut s'en sortir que par l'école... Ma mère a toujours été derrière nous, pour les devoirs, pour aller voir les profs quand ça n'allait pas bien [...] La fierté de mes parents, c'est quand on revient à la maison avec de bonnes notes, avec des diplômes comme ma grande sœur qui est professeur des écoles... Ils croient beaucoup dans l'école qui permet de trouver une place et de devenir quelqu'un ». Ce propos souligne, au passage, comment les projets des élèves sont aussi portés par des projets familiaux qui donnent du sens aux études (Zeroulou, 1988), celles-ci étant fondamentalement perçues comme assurant une intégration sociale doublée d'une reconnaissance statutaire.

Il a choisi de poursuivre ses études en BTS car il est passionné par le diagnostic de véhicules (utilisation de la valise électronique, réception et expertise des véhicules, relation-clientèle...). Brahim soutient qu'il avait le projet d'aller en BTS dès son entrée en lycée professionnel. Ainsi, et alors qu'il avait la possibilité de s'insérer professionnellement à l'issue du baccalauréat professionnel, il a préféré poursuivre ses études. La scolarité en STS est jalonnée de difficultés dans l'enseignement général, sur fond de changement au plan des exigences scolaires. Ainsi, il observe qu'en français, il lui faut maîtriser des compétences en synthèse et en expression personnelle, alors qu'en baccalauréat professionnel, il lui « suffisait » de lire des textes et de répondre à des questions. En mathématiques, et à l'instar des autres élèves interrogés, il souligne les manques de notions chez les bacheliers professionnels : « Les maths, c'est très dur, ça n'a rien à voir avec le bac pro, les intégrales, les limites, on n'en n'avait pas fait... ». Au S3, cet élève a une moyenne de 6,4 en maths (la moyenne de la classe étant de 7,6). Mais ses notes ont progressé positivement car d'une moyenne de 11 au S2, il passe à 13,4 au S3. Il a fallu qu'il passe « un cap », celui des premiers mois en première année, qui ont vu certains élèves décrocher. Pour Brahim, le fait de réussir dans les enseignements technologiques et lors de la pratique en atelier a eu un effet motivant et lui a permis de persévérer. Il a aussi relevé des différences comportementales entre élèves selon qu'ils proviennent du bac pro ou des autres baccalauréats : « J'ai repéré une différence entre les bacs STI et les bacs pro, les bacs pro étaient plus matures, et les STI font des bêtises que nous faisons quand nous étions en BEP ». La scolarité en STS oblige à des efforts, à faire le deuil d'une expérience plus « facile » en lycée professionnel. Cet élève n'a pas bénéficié de soutien direct de la part du lycée, il a dû « se débrouiller tout seul car les profs n'ont pas le temps d'expliquer... ». Il a demandé sans succès des heures de soutien (n'étant pas interne, il n'a pu en bénéficier). La perception du BTS est très positive, « cela fait plus prestigieux », mais elle est temporisée par une certaine critique quant à l'impréparation des élèves à cette transition baccalauréat professionnel-STS : « Il y a un fossé entre le niveau de bac pro et le BTS, et les profs de LP nous ont dit d'y aller, qu'on allait y arriver... Mais il aurait fallu nous préparer... ». Les personnes ayant compté pour cet élève sont un prof de dessin industriel et un prof d'atelier qui l'ont « motivé pour travailler ». Trois élèves de sa classe de baccalauréat professionnel ont entamé des études dans le même BTS et lycée que Brahim, mais seul ce dernier s'est « accroché ». Découragés, les deux autres élèves ont quitté la formation. Il regrette aussi que certains contenus soient ennuyeux puisque déjà abordés en lycée professionnel.

Cet élève dispose d'une autonomie qui lui permet de vivre sa scolarité sur le modèle de l'étudiant (il loge en studio et dispose d'une voiture). Ses atouts sont la maîtrise de la technique, et une expérience de stagiaire chez un grand constructeur automobile l'a conforté dans son projet. Il souhaite poursuivre des études à l'issue du BTS, soit en Licence professionnelle, soit en tant que salarié dans la même entreprise que celle du stage. Il souhaite plus précisément acquérir des compétences dans le domaine des véhicules hybrides : « un technicien de chez Renault m'a dit que ce sera l'avenir ».

Les quatre élèves dont il a été question témoignent de l'opportunité que constitue le LP pour un public largement marqué par des contrariétés scolaires, si ce n'est pas l'échec au collège. Ils témoignent, chacun à sa manière, du fait que l'entrée et la socialisation aux études en LP ne va pas de soi et qu'elle exige, de manière

interactive et dialectique, tant un accueil et accompagnement professoral soutenus qu'une implication subjective dont le maintien exige de donner du sens aux savoirs et aux activités proposées. Mais comme nous l'avons observé auprès de la plupart des élèves de LP, ce sont la maîtrise des savoirs et la construction progressive de compétences qui les autorisent à être en projet, à élaborer des alternatives futures à l'issue du diplôme. Avec la généralisation du baccalauréat professionnel en 3 ans, les élèves sont plus nombreux à envisager une poursuite des études et il semblerait que l'idée de « prendre une revanche » sur la voie normale ne soit qu'un élément parmi d'autres expliquant cet engouement pour l'enseignement supérieur. En effet, les élèves entrant en seconde de baccalauréat professionnel sont légèrement plus jeunes que les générations antérieures mais surtout, l'âge d'obtention du baccalauréat les rapproche des publics des filières générales et technologiques de lycée. Ainsi, l'alignement symbolique du baccalauréat professionnel préparé en 3 ans sur les autres baccalauréats atténue le ressentiment porté par les élèves qui, antérieurement, devaient d'abord préparer un BEP et espérer, pour 40% d'entre eux, intégrer une première professionnelle. Ils avaient ainsi le sentiment d'être « moins dignes » parce que devant effectuer 4 ans avant d'obtenir le baccalauréat. Par ailleurs, et ce n'est pas l'un des moindres effets de la réforme du baccalauréat professionnel en 3 ans, la scolarisation des contenus de formation favorise aussi le souhait de poursuivre des études, encouragés par les PLP et la plupart des acteurs du LP qui y voient une manière de consolider des compétences, d'augmenter les chances d'insertion et de valoriser la voie professionnelle.

Aziz JELLAB IGEN