



HAL
open science

LES ENSEIGNANTS DEBUTANTS EN LYCEES PROFESSIONNELS ET LE RAPPORT AU SAVOIR DE LEURS ELEVES

Thérèse Perez-Roux, Vincent Troger

► **To cite this version:**

Thérèse Perez-Roux, Vincent Troger. LES ENSEIGNANTS DEBUTANTS EN LYCEES PROFESSIONNELS ET LE RAPPORT AU SAVOIR DE LEURS ELEVES. Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Sep 2010, Genève, Suisse. hal-01215920

HAL Id: hal-01215920

<https://hal.science/hal-01215920>

Submitted on 19 Oct 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LES ENSEIGNANTS DEBUTANTS EN LYCEES PROFESSIONNELS ET LE RAPPORT AU SAVOIR DE LEURS ELEVES

Perez-Roux Thérèse, Troger Vincent

Université de Nantes -IUFM
4. Chemin de Launay-Violette
BP 12227
44322 Nantes cedex3
therese.perez@univ-nantes.fr
Vincent.troger@univ-nantes.fr

Mots-clés : enseignants débutants, lycées professionnels, relation aux élèves, rapport au savoir,

Résumé : Les enseignants débutants en lycées professionnels et le rapport au savoir de leurs élèves *

Inscrit dans une approche compréhensive de l'identité professionnelle des enseignants de Lycée Professionnel (PLP), cet article s'intéresse plus particulièrement aux modes de relation construits avec les élèves. L'étude, réalisée sur la base de questionnaires puis d'entretiens semi-directifs, porte sur cinq groupes d'enseignants en formation au sein d'un IUFM. Les résultats mettent en relief une éthique éducative et démocratique, intégrant le rapport aux savoirs que ces élèves ont pu construire, notamment dans leur scolarité antérieure en collège. Amenés à gérer une tension entre des contenus à transmettre et le degré de réceptivité de leur public, les enseignants de LP insistent sur l'importance de la dimension relationnelle dans leur rapport au métier. Concernés à la fois par la préparation au monde du travail et le souci d'accompagnement des élèves, ils tentent de donner une cohérence à leur action et d'assumer au mieux leur mission d'éducation et de formation.

Included in a comprehensive approach of the professional identity of teachers in vocational/technical schools (French lycées professionnels), this article deals more particularly with the kind of relations these teachers build with their pupils.

The study is based on questionnaires followed by semi-directive interviews of five groups of teachers in a teachers' training college. (IUFM) The results highlight the teachers' ethics as regards education including a specific attention to the relation to learning and knowledge which the pupils have built, notably during their previous experience of school. Having to deal with a tension between the curriculum and how receptive the pupils are to learning, the vocational/technical school teachers insist on how important the relation they have with their pupils is in their work. Concerned both by the necessity to prepare the pupils for the world of work and their desire to help them learn step by step, they endeavour to act consistently and undertake their mission of education and vocational/technical training.

Introduction

L'existence d'une formation professionnelle scolarisée pour les ouvriers et les employés qualifiés constitue une des particularités du système scolaire français (Troger, 2008). Les établissements qui assument cette fonction, les Lycées Professionnels (LP), préparent au Baccalauréat Professionnel et accueillent actuellement un tiers des lycéens français, soit environ le quart de chaque classe d'âge. Ces lycéens sont répartis dans 45 spécialités correspondant chacune à un métier ou à une

branche professionnelle (« électricité et électronique », « commerce-vente », « textiles », « hôtellerie et tourisme » ...). Les diplômés préparés destinent principalement aux emplois d'ouvriers et d'employés qualifiés, même si certains élèves tentent de continuer des études technologiques supérieures ou des études universitaires.

Ces établissements accueillent de ce fait des publics notablement distincts des autres lycées, tant en ce qui concerne les élèves que les enseignants. Les élèves qui au cours du processus d'orientation de fin de collège s'orientent vers ces établissements le font en effet le plus souvent par défaut (Jellab, 2008, Poullaouec, 2010), soit parce que l'administration leur refuse l'accès au lycée d'enseignement général en raison de résultats scolaires insuffisants, soit parce qu'ils s'estiment eux-mêmes trop faibles scolairement pour y accéder. Ce sont donc très majoritairement des élèves qui terminent leur scolarité obligatoire en échec ou avec des résultats médiocres.

Les professeurs de lycées professionnels (PLP) bénéficient quant à eux du même statut de fonctionnaires d'Etat que les autres enseignants, mais ils sont recrutés par des concours spécifiques. Les professeurs d'enseignement général enseignent deux disciplines (Lettres-Histoire, Lettres-Anglais ou Mathématiques-Sciences), tandis que les professeurs des disciplines professionnelles, bien que spécialisés dans une seule discipline, enseignent dans des conditions originales puisqu'ils sont amenés à reconstituer dans des établissements scolaires les conditions d'apprentissage d'un métier. Les PLP constituent donc un groupe professionnel particulier au sein des personnels de l'Education Nationale.

Ce sont les débutants de ce groupe professionnel et les processus d'adaptation qu'ils mettent en œuvre face au public scolaire spécifique des LP, qui font l'objet de notre communication. Ce travail présente un double intérêt. D'une part, les caractéristiques sociales et scolaires des élèves de LP et le rapport particulier au savoir qu'ils ont construit au cours de leur scolarité antérieure constituent en effet un contexte qui pousse à son paroxysme les difficultés que rencontrent aujourd'hui d'une manière générale les enseignants débutants dans des collèges et des lycées où les enfants de milieux populaires sont nombreux, voire majoritaires. La découverte de ce public oblige les jeunes enseignants à rompre brutalement avec les représentations antérieures qu'ils avaient du métier, à « faire le deuil de la discipline » (Barrère, 2002) et à improviser une « approche éthique » (Rayou & van Zanten, 2004) adaptée aux conditions spécifiques d'exercice du métier. Mais d'autre part, les objectifs professionnels des formations délivrées en LP compliquent ce processus d'adaptation, cette « phase de survie et de découverte » que connaissent tous les enseignants débutants (Huberman, 1989). En effet, l'exigence de préparer des professionnels immédiatement opérationnels à la sortie du LP constitue pour les enseignants débutants en LP à la fois une contrainte et un espoir : former de bons professionnels apparaît comme une sorte de contrainte morale vis-à-vis des futurs employeurs, mais c'est aussi un espoir de trouver dans une « finalisation des savoirs » le moyen de « susciter la motivation » (Jellab, 2008) d'élèves marqués par leurs échecs scolaires antérieurs.

Après avoir présenté la méthodologie des deux enquêtes sur lesquelles s'appuie cette communication, nous exposerons dans une première partie les caractéristiques sociales et scolaires du public des LP et le mode de rapport au savoir que ces caractéristiques déterminent, puis dans une seconde partie les différents processus d'adaptation que les enseignants débutants que nous avons interrogés mobilisent pour faire face à ce public et les système de valeurs auxquels il se réfèrent pour le faire.

1 Méthodologie

Nous avons utilisé pour cette communication les résultats de deux enquêtes distinctes.

1.1 Une enquête sur les enseignants débutants en LP

Nous nous appuyons en premier lieu sur une enquête que nous avons effectuée auprès de professeurs de Lycées Professionnels stagiaires (PLP) au cours de leur année de formation à

l'IUFM (année scolaire 2007-2008). Ces professeurs débutants avaient été reçus l'année précédente au concours de PLP et ont suivi ensuite pendant un an une formation alternée : ils ont enseigné de manière autonome à mi-temps et ont suivi une formation professionnelle sur l'autre mi-temps à l'IUFM¹. Notre enquête a concerné 61 professeurs stagiaires répartis sur 5 disciplines. Elle a consisté dans un premier temps à proposer aux professeurs stagiaires un questionnaire centré sur l'exercice de leur nouvelle profession. Dans un deuxième temps, nous avons conduit des entretiens semi-directifs avec 19 stagiaires représentatifs du groupe. Les données retenues concernent donc à la fois les résultats issus de l'enquête par questionnaire (octobre 2007) et des 19 entretiens conduits en janvier 2008.

Le tableau ci-dessous indique la répartition de ces professeurs par discipline et propose une comparaison avec la répartition nationale des principaux champs disciplinaires.

Tableau 1 : Répartition des professeurs stagiaires de l'enquête par discipline et répartition des disciplines ou des champs disciplinaires correspondant dans les LP à l'échelle nationale

Discipline	Nombre de professeurs stagiaires de l'enquête	Répartition par discipline	% au niveau national
Lettres-histoire	12	19,7%	20,7%
Maths-sciences	11	18,0%	10,8%
Conducteurs routiers	18	29,5%	μ
Bois	8	13,1%	35,8% (domaine de la production)
Economie-gestion	12	19,7%	22,5% (domaine des services)
Total	61	100%	

Le public de notre enquête est globalement partie représentatif de l'ensemble des enseignants de LP dans la mesure où il associe des professeurs d'enseignement général (23) et des professeurs d'enseignement professionnel (38) dans une proportion qui n'est pas excessivement éloignée des données nationales.

En revanche cet échantillon est aussi particulier en raison du poids d'une spécialité peu fréquente en LP, celle des conducteurs routiers, qui présente un certain nombre de caractéristiques originales. Avec quelques autres spécialités professionnelles dérogatoires aux exigences habituelles des concours d'enseignants, les conducteurs routiers peuvent en effet être recrutés sur la base d'un diplôme professionnel non universitaire à condition d'avoir exercé en tant que cadre pendant au moins cinq ans. Ils ont donc généralement un niveau de diplôme moins élevé que leurs collègues.

1.2 Une enquête sur des élèves de LP de la promotion 2009-2010

En second lieu, nous utilisons les données recueillies au cours d'une enquête encore en cours qui concerne 465 élèves de seconde professionnelle. Ce panel est constitué des élèves de 16 LP de Loire-Atlantique et 3 LP de la région parisienne. Comme l'indique le tableau ci-dessous, il est correctement représentatif de l'ensemble des élèves de LP, tant en ce qui concerne l'âge des élèves que leur répartition selon les spécialités enseignées.

¹ Jusqu'à l'année scolaire 2009-2010, les étudiants ayant réussi un concours de recrutement national, devenaient enseignants-stagiaires. Ils suivaient alors pendant un an une formation par alternance : deux journées de formation à l'IUFM conçues en lien direct avec un stage (de 6 à 8 heures par semaine) dans un établissement scolaire où ils avaient, en tant qu'enseignant, la responsabilité d'une ou plusieurs classes, selon l'horaire affecté à leur discipline. Ce dispositif sera obsolète à la rentrée 2010 et remplacé par deux années de master associées à la préparation d'un concours.

Tableau 2 : Age des élèves de seconde bac pro en septembre 2009 (en %)

	Population enquêtée en % (rentrée 2009, seconde Bac-pro trois ans, n = 537)	Moyenne nationale en % (DEPP, RRS 2009, rentrée 2008, seconde Bac-pro trois ans)
15 ans	32,5	30,4
16 ans	48,4	46,7
17 ans et plus	19,1	22,8
Ensemble	100	100

Tableau 3 : Répartition par spécialité de formation (en %)²

	Population enquêtée en % (rentrée 2009, seconde Bac- pro trois ans, n = 537)	Moyenne nationale en % (DEPP, RRS 2009, rentrée 2008, seconde Bac-pro trois ans)
Spécialités de la production	60,5	62,2
Spécialités de service	39,5	37,8
Ensemble	100	100

Les données recueillies sont composés, d'une part, de l'analyse d'un questionnaire distribué en début d'année scolaire 2010 et portant sur les choix d'orientation de ces élèves, et d'autre part du dépouillement d'entretiens semi-directifs menés avec 21 élèves du même panel, choisis en fonction de la représentativité de leurs réponses au questionnaire, et interrogés en avril et mai 2010, à la fin de leur première année scolaire.

2 Le rapport au savoir des élèves de LP

Tous les indicateurs disponibles montrent que les élèves de LP, majoritairement d'un niveau scolaire faible, entretiennent avec le savoir scolaire des relations difficiles.

2.1 Des élèves d'origine populaire en difficulté scolaire

« Les élèves de BEP (...) ont en expression écrite, singulièrement en orthographe et morphosyntaxe, des compétences insuffisantes », pouvait-on lire dans les instructions pédagogiques officielles accompagnant les programmes de français de LP publiés en 2000.

La proportion d'élèves en retard à l'entrée en LP est largement supérieure à celle des élèves en retard en dernière année de collège : 71,2 % des élèves qui entrent en première année de BEP ont redoublé au moins une fois dans leur scolarité antérieure, alors qu'il n'y a en troisième que 33,2% d'élèves en retard³.

En outre, nombre d'entre eux sont en retard de plus d'un an. Or la structure par âge à la fin de la scolarité obligatoire au collège montre que la très grande majorité des élèves en retard n'ont redoublé qu'une fois : en 2007, le total des élèves ayant redoublé en fin de troisième (33,2%) se décomposait en 28,7% ayant redoublé une seule fois, et 4,5% ayant redoublé deux fois ou plus. Il y a assez peu d'élèves qui redoublent à la fois dans le primaire et au collège. Mais la structure par âge à l'entrée du LP se démarque nettement de cette moyenne : en 2007, 22,5% des élèves ont deux ans de retard ou plus. Autrement dit, non seulement les LP accueillent une majorité d'élèves

² Les spécialités de formation sont celles de la nomenclature de l'Education Nationale (DEPP, RRS 2009, chiffres 2008).

³ Repères et Références Statistiques, DEP, Ministère de l'Education Nationale, 2007.

en retard, mais en plus, presque un quart de leurs élèves ont redoublé deux fois au cours de leur scolarité antérieure.

Il y a par ailleurs suffisamment longtemps que la sociologie a montré la corrélation systématique et persistante entre les origines sociales et la réussite ou l'échec scolaire pour qu'on ne soit pas surpris de rencontrer dans le public scolaire des LP une forte surreprésentation des jeunes d'origine populaire.

Tableau 4 : Répartition des élèves de seconde bac pro par catégories socioprofessionnelles (en %)

	Moyenne nationale en % (DEPP, RRS 2009, rentrée 2008, seconde Bac-pro trois ans)
Agriculteurs	1,7
Artisans, commerçants	9,1
Cadres	7,3
Prof. Intermédiaires	12,2
Employés	18,8
Ouvriers	34,6
Enseignants	1,0
Retraités	4,5
Chômeurs n'ayant jamais travaillé	10,8
Ensemble	100

Ces élèves, qui sont majoritairement d'origine populaire et ont tout aussi majoritairement connu une scolarité antérieure médiocre ou mauvaise, manifestent un rapport au savoir particulier, « un rapport pratique aux savoirs » comme l'écrit Jellab (2008).

2.2 Un manque d'appétence pour la forme scolaire et les savoirs d'abstraction

Tel qu'il a été défini antérieurement (Charlot, 1997, Charlot, Bautier & Rochex, 1992), le rapport au savoir des élèves se construit par l'articulation d'une dimension épistémique et d'une dimension identitaire engageant un rapport à soi et à l'autre. Dans le cas des familles populaires, ce double rapport au savoir peut être déterminé par la contrainte des conditions matérielles difficiles. La nécessité de résoudre au quotidien les problèmes matériels, liés à des revenus modestes ainsi qu'à la nature des emplois des parents lorsqu'il s'agit d'emplois d'exécution peu qualifiés, peuvent conduire les familles à privilégier une conception instrumentale des savoirs. Les savoirs ne sont alors reconnus qu'en tant qu'ils permettent de résoudre les contraintes de la vie quotidienne et professionnelle ; ils peuvent en revanche être perçus comme inutiles, voire dangereux, dès lors que leur finalité paraît lointaine, ou qu'ils semblent exclusivement tournés vers la satisfaction d'une curiosité intellectuelle ou culturelle qui trouve sa fin en soi. Apprendre ne prend alors sens que si le savoir présente une dimension « utile » immédiatement apparente, et c'est en fonction de cette utilité que l'élève se motive puisqu'il retrouve ainsi le rapport au savoir à l'œuvre dans son environnement social. C'est ainsi que se construit la figure repoussoir de l'intellectuel, sorte d'ectoplasme éthéré et parasite, incapable de résoudre les problèmes de la vie quotidienne, et bien peu viril s'il s'agit d'un homme. C'est « *l'anti-intellectualisme récurrent des catégories populaires* », pour reprendre une formule de Moreau (2003). Les élèves de LP interrogés par Jellab craignent les moqueries de leurs camarades s'ils font « *l'intello* » en répondant trop bien aux attentes de leurs enseignants des disciplines générales (Jellab, 2008).

Les élèves de LP que nous avons interrogés témoignent presque unanimement de ce rejet de l'école : « *Disons que le cauchemar a commencé déjà en primaire, enfin le cauchemar, c'était pour moi, c'était aussi pour mes parents parce qu'avant je détestais aller à l'école, mais vraiment je faisais des crises tous les matins pour pas y aller, j'y allais à fond (...). Donc après il y a eu le collège, je savais que c'était pour mon bien il fallait que je le fasse quoi(...). J'ai fait deux quatrièmes par contre, j'ai redoublé ma quatrième donc là, c'était plus chiant. Et la troisième, oh, ça a été l'enfer* » (garçon, 16 ans, 2nde professionnelle restauration) ; « *Ça me branchait pas, j'en avais marre d'être tout le temps dans les bouquins, tout le temps à réviser, moi il me fallait du*

concret en fait » (garçon, 16 ans, seconde professionnelle logistique) ; « *On m'a dit y'a le professionnel qui existe et moi j'ai... quand on m'a proposé la filière, j'ai beaucoup aimé parce qu'il y a beaucoup de stages en entreprise et moi j'aime bien ça* » (Filles, 16 ans, seconde professionnelle commerce) ; « *Je voulais pas aller dans une école, l'école, je l'aimais pas. Donc je voulais pas* » (Filles, 16 ans, seconde professionnelle peinture-revêtement) ; « *Donc j'ai un petit peu mal tourné, donc beaucoup moins bien en 4ème, 3ème, toujours moins bien (...) même au début de troisième, j'avais pas de motivation et dès que j'ai su que je voulais, pour l'agence immobilière, qu'il fallait que je vienne au LP pour le bac pro vente, directement, ça m'a bien motivé et je me suis reprise* » (Filles, 16 ans, seconde professionnelle vente).

Ces discours montrent clairement que les difficultés scolaires des élèves de LP s'inscrivent dans un rejet global de la forme scolaire, c'est-à-dire non seulement des savoirs que transmet l'école, jugé trop abstraits et ne faisant sens ni d'un point de vue épistémologique, ni d'un point de vue identitaire, mais aussi de la contrainte temporelle et formelle que constitue l'obligation de respecter l'ordre scolaire. Ce rejet s'inscrit dans un temps long. Il s'inscrit aussi dans une difficulté à se départir de la dimension affective de la relation pédagogique, les élèves de LP privilégiant la qualité de la relation avec les enseignants pour leur réussite scolaire. Comme certains enfants de l'école primaire (Charlot & al. 1992), les élèves de LP ne dissocient pas l'acte de l'apprendre du contexte dans lequel il se déroule, et notamment de la qualité affective de l'interaction avec l'enseignant.

Ce constat global doit évidemment être nuancé. Si la forme de rapport aux savoirs décrite ci-dessus est majoritaire chez les élèves de LP, elle n'est ni unilatérale, ni fixée dans le temps. Dans les filières les plus demandées, qui accueillent donc les meilleurs élèves de LP, Jellab repère par exemple des élèves qui cherchent d'emblée à « réparer » leur échec relatif au collège et s'inscrivent dans un rapport au savoir qui s'approche davantage des attentes de l'école.

3 Les PLP débutants face à leurs élèves : entre réparation de l'échec scolaire et préparation au métier

Dissemblables par la diversité des parcours scolaires, sociaux et professionnels qui les ont conduits à l'enseignement, les PLP réagissent néanmoins de manière assez similaire à la particularité du public scolaire qu'ils découvrent. Vis-à-vis des finalités professionnelles du LP en revanche, leurs différences réapparaissent.

3.1 Un groupe professionnel hétérogène

A l'image de l'ensemble des PLP, le public de notre enquête peut être qualifié d'hétérogène, surtout en comparaison de la relative homogénéité des autres catégories d'enseignants. Cette hétérogénéité tient d'abord à la diversité des trajectoires scolaires et professionnelles qui conduisent à se présenter au concours de PLP. C'est en effet un concours qui ne bénéficie pas de la même visibilité sociale que les concours de professeurs des écoles ou de professeurs des lycées et collèges.

Ainsi, en enseignement général, beaucoup de candidats se présentent au concours de PLP après un ou plusieurs échecs aux concours des professeurs de lycées et collèges. Dans notre échantillon, c'est le cas de la moitié des professeurs de lettres-histoire et de 9 des 11 professeurs de Maths-Sciences (80%). En outre la très grande majorité d'entre eux ont déjà un parcours professionnel avant de se présenter au concours de PLP, soit comme surveillant en lycée ou collège, soit comme professeur contractuel : c'est le cas de 10 des 11 professeurs de maths-sciences et de 9 des 12 professeurs de lettres-histoire.

Dans les disciplines professionnelles, les trajectoires des candidats dépendent à la fois de l'existence ou non de diplômes universitaires dans la spécialité enseignée, et de l'état du marché de l'emploi et des conditions de travail dans la profession correspondante. Dans la discipline « Bois », pour laquelle existe désormais des cursus technologiques supérieurs, 6 professeurs

stagiaires sur 8 sont titulaires d'une licence et se sont présentés au concours très rapidement après l'obtention de cette licence, ce qui en fait le groupe à la moyenne d'âge la moins élevée de notre échantillon (un seul a plus de 30 ans, tous les autres ont moins de 27 ans). A l'inverse, les professeurs de conduite routière ont tous plus de trente ans, 16 sur 18 ont 36 ans ou plus, et un seul d'entre eux est titulaire d'un diplôme supérieur au Baccalauréat. Ils sont représentatifs de nombre de leurs collègues de LP qui ont accédé à l'enseignement après un parcours professionnel antérieur, parfois long, dans un métier proche de la discipline qu'ils enseignent. Dans notre échantillon, c'est le cas, outre les professeurs de conduite routière, de 11 des 12 professeurs d'économie-gestion. Les raisons pour lesquelles des professionnels, souvent relativement bien rémunérés, évoluent vers une carrière enseignante sont schématiquement de deux ordres : soit ils sont confrontés à une période de chômage, soit les conditions de travail leur apparaissent trop contraignantes. Ce dernier cas est assez fréquent chez les professeurs d'économie-gestion, dont 9 sur 12 sont des femmes.

Niveaux de diplôme, parcours professionnels et âges distribuent donc notre échantillon en groupes très différenciés, à l'image de la profession des PLP. Le sexe constitue aussi un élément d'hétérogénéité du groupe, mais il est corrélé d'assez près aux spécialités enseignées, qui sont sexuellement stéréotypées. Trois disciplines sont en effet très majoritairement masculines : mathématiques (1 femme), Conduite routière (1 femme) et Bois (aucune femme). Les deux autres disciplines sont à l'inverse très féminisées : 9 femmes sur 12 professeurs stagiaires respectivement en Economie-gestion et en Lettres-histoire.

3.2 Une épreuve identitaire décisive : la première confrontation aux élèves

Quels que soient leurs parcours scolaires et professionnels antérieurs les professeurs débutants expriment tous leur étonnement face aux difficultés de leurs élèves. « *C'est très différent de faire un dessin et de l'enseigner aux gamins sans se tromper... ils comprennent rien aux traits cachés alors que pour moi c'est automatique* » (Professeur stagiaire de menuiserie); « *J'ai du mal à faire le deuil de ma formation universitaire : à toujours simplifier ça ne veut plus rien dire ; si on complexifie trop, c'est pas la peine, ils sont perdus* » (Professeur stagiaire de lettres-histoire).

C'est pourquoi à la question sur les principales difficultés de leur métier au cours de cette première année, les deux réponses les plus largement classées au premier rang parmi le choix proposé par les 61 professeurs stagiaires interrogés sont celles des « difficultés didactiques » (choix des contenus d'enseignement) et « pédagogiques (classes difficiles, élèves perturbateurs) ». Si on ajoute que la troisième réponse la mieux classée est celle sur les « caractéristiques des élèves », on voit que ce qui est vécu comme la difficulté principale pour ces professeurs débutants, c'est la confrontation aux élèves.

Le premier contact avec ces élèves constitue donc pour les professeurs débutants une épreuve dont tous soulignent la difficulté. Leurs premiers gestes professionnels sont presque toujours déterminés par cette difficulté, c'est-à-dire par la recherche des moyens pour faire face au niveau faible des élèves, et souvent à leur comportement rétif.

Pour élaborer ces gestes professionnels, les professeurs débutants que nous avons interrogés sont obligés la plupart du temps d'innover, d'improviser, dans la mesure où le répertoire de pratiques dont ils peuvent s'inspirer au départ est le plus souvent issu des dernières filières d'enseignement qu'ils ont eux-mêmes connus en tant qu'élèves ou étudiants, et qui sont rarement les filières professionnelles⁴. Pour mener à bien ces improvisations et ces innovations de débutants, ils sont conduits à s'appuyer sur les valeurs qui leur semblent constitutives d'une éthique professionnelle et à organiser ces valeurs dans ce que Boltanski et Thévenot, repris par Derouet, ont appelé des

⁴ Ceux des professeurs stagiaires que nous avons interrogés et qui sont passés par les LP ont ensuite nécessairement poursuivi des études qui leur font partiellement oublier leurs expériences scolaires initiales. Certains sont toutefois amenés à remobiliser la mémoire de ces expériences, comme nous le verrons plus loin.

« mondes de justification » qui donnent sens à leur action (Boltanski & Thevenot, 1991 ; Derouet, 2000).

3.3 Une éthique commune, des « mondes de justification » différents

Face à des élèves « difficiles et surprenants » (Jellab, 2008), les PLP débutants de notre échantillon convoquent unanimement une représentation vocationnelle de la profession centrée sur la remédiation des difficultés scolaires qu'ont connues les élèves de LP. C'est ce que montrent les items qu'ils choisissent prioritairement pour répondre aux questions portant sur la finalité de l'enseignement, les qualités de l'enseignant et le métier le plus proche de l'enseignement : « Aider les élèves à progresser », être « pédagogue » et être « éducateur ». On retrouve là un système de valeurs très proche de celui auquel se réfèrent les professeurs stagiaires du second degré affectés dans des collèges au public fortement hétérogène (Perez-Roux, 2007). Confrontés aux difficultés scolaires d'élèves d'origine majoritairement populaire, les enseignants débutants de LP réagissent par une compréhension compassionnelle de ces difficultés. Ils se réfèrent tous aux valeurs de justice, de solidarité, d'égalité des chances, caractéristiques d'une éthique démocratique. Compte tenu de la diversité de leur parcours et de leurs origines, cette unanimité est significative. Elle rejoint notamment les constats d'enquêtes récentes sur les jeunes enseignants, qui soulignent la même tendance à privilégier une approche à la fois compassionnelle et pragmatique des élèves en difficulté : « un engagement ici et maintenant » pour une « responsabilité quotidienne » vis-à-vis d'élèves qui sont perçus comme « souffrants » (Rayou & van Zanten, 2004).

Néanmoins, au-delà de cette unanimité dans l'approche éthique du métier, les PLP débutants que nous avons interrogés ne se réfèrent pas tous au même « mondes de justification » pour donner sens à leur action professionnelle.

Les entretiens montrent en effet que pour certains PLP débutants, l'ensemble des justifications qu'ils organisent pour donner sens à leur action correspond à ce que Boltanski et Thévenot appellent le « monde domestique ». Les références de ce « monde » sont diverses (droit de l'enfant, confiance, écoute) et sont fondées sur le mode d'organisation de la famille. Le point d'appui reste la personne appréhendée dans sa globalité. Ce « monde » renforce les enseignants dans leur rapport de compassion à l'échec qui les conduit à travailler à des formes de remédiation permettant à chacun de « grandir » et de se construire. Conscients de l'écart entre le rapport au savoir des élèves et le leur, beaucoup de PLP débutants se tournent spontanément vers la dimension relationnelle de l'acte d'enseigner pour établir une relation de confiance qui leur paraît un préalable indispensable au rétablissement d'une situation d'apprentissage. « *On est une référence et on n'a pas intérêt à se planter. On ne fait pas que des maths, on fait beaucoup d'éducation... il faut argumenter derrière, avoir un dialogue d'éducateur ! Si on arrive dans la salle, on fait son cours, on repart, il faut qu'on change de boulot parce que très vite le prof va rater une partie importante de la communication* » (Un professeur de Maths-sciences). « *J'arrive à regarder chaque élève et quand je sens qu'avec un ça va être difficile, j'essaie de le mettre en valeur, de le respecter, de ne pas être blessante dans mes propos... parce que les élèves de LP sont souvent en échec et puis ce sont des ados* » (professeur de lettres-histoire).

L'autre modèle mobilisé par les enseignants est celui du « monde industriel » dans lequel l'éducation est considérée avant tout comme un problème technique. L'intérêt pour une forme de pédagogie par objectifs est argumenté par l'idée que les savoirs fondamentaux, une fois débarrassés de leur part d'implicite, deviennent accessibles à tous, quelles que soient leurs origines et difficultés antérieures. Une nette priorité est ainsi accordée aux mécanismes opératoires et interdisciplinaires. La pédagogie se trouve largement instrumentée par des médias supposés rendre l'élève plus actif : « un Power Point pour montrer aux gamins, c'est quand même plus ludique que les feuilles que je leur donne ou un transparent » (Professeur stagiaire de menuiserie). « *Je leur ai expliqué comment j'allais introduire un chapitre... et puis la synthèse, il y a des petits symboles, des images qui font référence au cours... J'ai mis en place beaucoup de routines : le tableau, c'est toujours pareil, le plan complètement à gauche, en noir et dès qu'on fait une activité, je souligne*

en rouge, comme ça ils voient très bien la progression... je rajoute les mots clés... mais il y a des points sur lesquels il faut encore que je progresse » (Professeur de comptabilité).

Ces deux mondes de justification ne sont pas pédagogiquement incompatibles dans la mesure où ils aboutissent tous les deux à des pratiques centrées sur la personne et qu'ils supposent tous les deux d'écarter une conception formelle et académique de la transmission du savoir. Néanmoins, les PLP stagiaires qui s'inscrivent plutôt dans le « monde industriel » ont tendance à se tourner beaucoup plus résolument vers l'avenir professionnel des élèves de LP que ceux qui privilégient la référence aux valeurs du « monde domestique ».

3.4 La culture professionnelle comme instrument d'évolution du rapport au savoir ?

Dans notre échantillon, les professeurs des disciplines « conduite routière » et « bois » sont les seuls à donner les plus gros scores à l'item « Qui permet d'acquérir une culture professionnelle » pour répondre à la question sur la finalité du LP. C'est ce qu'affirme clairement ce professeur de menuiserie : « *La référence au monde professionnel, c'est l'objectif. On les prépare à un métier. Enfin je pense qu'en premier on les prépare à un diplôme, mais nous, profs de bois il faut qu'on les prépare à un métier parce que, en théorie, à la sortie du BEP ils peuvent prétendre à mille euros pour travailler. Même si en BEP maintenant c'est tellement dévalué qu'il vaut mieux qu'ils continuent en bac pro. Mais on ne sait jamais s'il y en a qui veulent arrêter* ».

Aussi ces enseignants n'hésitent-ils pas à faire référence aux futures situations professionnelles de leurs élèves pour rappeler l'intérêt des savoirs à acquérir : « *On doit les faire travailler en groupe et tout ça, sauf que quand on leur donne un papier pour récolter des infos et après vous irez au tableau restituer, la première question que j'ai, c'est : Monsieur c'est noté ? Toutes les semaines la même question. Alors j'ai dit : attends ! Quand tu es en entreprise, le patron te donne un travail à faire, tu vas pas lui demander : Monsieur, c'est payé ?* » (Professeur de menuiserie).

Cette perspective peut même constituer un appui radical pour remettre les élèves au travail : « *On peut arrêter le cours pendant cinq minutes pour parler d'une situation professionnelle et là je vois chez l'élève le visage qui change et il est à l'écoute complète. On parle du vécu, c'est différent* » (Professeur de conduite routière).

On retrouve ainsi chez ces professeurs stagiaires l'esquisse d'un clivage traditionnel entre les PLP de l'enseignement général pour qui « *l'enjeu est surtout de préparer la poursuite des études* », alors que les PLP des matières professionnelles « *sont plus enclins à valoriser (...) l'apprentissage du métier* » (Jellab, 2008).

En outre, certains de ces professeurs débutants des disciplines professionnelles que nous avons interrogés ont eu parcours scolaires initialement proches de celui de leurs élèves. « *En fait, j'ai fait le BTS malgré moi. Quand j'étais en troisième les professeurs me disait, parce que j'étais bon en maths, en physique, faut que t'aïlles en bac, alors que j'aimais pas. J'aime toujours pas étudier (...) Quand j'en vois certains, je me dis : punaise, j'étais comme ça moi aussi ! J'ai vingt ans de plus, je m'aperçois que c'est nul ce qu'on faisait, mais c'est comme ça quoi, l'apprentissage de la vie. J'ai des fois du mal à les sanctionner. J'en ai un, c'est une famille monoparentale, il est jamais chez lui. Moi c'était pareil, je travaillais pas* » (Professeur de menuiserie).

On voit donc ici des enseignants débutants qui, tout en développant spontanément la même démarche compassionnelle et pragmatique que leurs collègues face à la démobilisation de leurs élèves, sont en mesure de mobiliser des ressources propres à leur passé scolaire et professionnel qui leur permettent de comprendre plus intimement et plus immédiatement la demande de « concret » exprimée par leur public. Leur propre itinéraire leur a appris que cette demande peut n'être qu'une étape dans l'évolution d'un rapport au savoir socialement déterminé mais non définitivement figé. A partir d'une homologie initiale avec la situation scolaire de leurs élèves, ils ont poursuivi un itinéraire qui a fait évoluer leur propre rapport au savoir. Plus que d'autres enseignants, ils sont en mesure d'adopter dès leur début de carrière une posture susceptible de faciliter la construction d'une professionnalité adaptée au public des LP : « *La manière dont les*

PLP allie écoute, compréhension et exigences intellectuelles à l'égard des élèves influe sur l'affiliation de ceux-ci aux études et à la formation » (Jellab, 2008).

Les résultats des enquêtes que nous venons de présenter confirment donc la tendance des enseignants débutants contemporains à associer, lorsqu'ils doivent travailler face à des élèves en difficulté, à la fois la référence aux valeurs démocratiques de justice et d'égalité des chances qui semblent aujourd'hui très largement partagées dans notre société, et un pragmatisme qui les conduit à rechercher des ajustements pédagogiques très contextualisés qu'ils improvisent en mobilisant principalement les ressources symboliques ou pratiques que leur offrent leurs parcours sociaux, scolaires et professionnels antérieurs.

Mais ces enquêtes posent aussi une question qui concerne plus globalement le rôle des lycées professionnels dans le dispositif scolaire de l'enseignement secondaire français. Une réforme récente, dont la mise en œuvre définitive s'est faite à la rentrée 2009, généralise en effet le principe d'un alignement des LP sur les autres lycées : tous les élèves de LP prépareront désormais un bac professionnel sur une durée de trois ans, au lieu de quatre précédemment, le diplôme intermédiaire jusque là délivré au bout de deux ans (le BEP) étant transformé en une certification peu significative. Simultanément, une autre réforme généralise le principe du recrutement de tous les enseignants français sur la base d'un master. On peut dès lors se demander dans quel mesure la conjonction de ces deux réformes va laisser une place aux profils d'enseignants particuliers que nous venons d'évoquer, ceux que leur passé scolaire et professionnel place d'emblée en position de comprendre les formes de rapport aux savoirs que manifeste la majorité des élèves de LP, et de les faire évoluer. Dans la mesure où les lycées professionnels scolarisent aujourd'hui le quart d'une classe d'âge et le tiers des lycéens français, cette question constitue un enjeu significatif pour l'avenir de la scolarisation des enfants de milieux populaires, qui constituent la majorité des élèves de LP.

Bibliographie

- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris : L'Harmattan.
- Boltanski, L. & Thevenot, L. (1991). *De la justification ; les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E & Rochex, J-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Derouet, J-L. (2000, sdr). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants ; évolution et bilan d'une profession*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel*. Toulouse : Presse Universitaire du Mirail.
- Jellab, A. (2006). *Débuter dans l'enseignement secondaire*. Paris : L'Harmattan.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- Perez-Roux, T. (2007). Prendre en compte la diversité des élèves au collège : entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires à l'IUFM. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 40(4), 107-134.
- Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles*. Paris : La Dispute.
- Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris : Bayard.
- Troger, V. (2008). Enseignements techniques et professionnels. In A. Van Zanten (dir), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF.
- Troger, V. (2003). Des identités professionnelles à l'épreuve du changement : les formateurs de l'enseignement technique et professionnel en IUFM. *Revue Française de Pédagogie*, 142, 79-88.