



HAL
open science

Le lycée professionnel et son public : des élèves partagés entre formation professionnelle et formation scolaire

Abir Ahmad

► **To cite this version:**

Abir Ahmad. Le lycée professionnel et son public : des élèves partagés entre formation professionnelle et formation scolaire. Sociologie. Université Nice Sophia Antipolis, 2014. Français. NNT : 2014NICE2054 . tel-01249567

HAL Id: tel-01249567

<https://theses.hal.science/tel-01249567>

Submitted on 4 Jan 2016

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.

Université de Nice–Sophia Antipolis–URF LASH
Ecole Doctorale Lettres, Sciences Humaines et Sociales (ED 86)

THESE

Présentée en vue d'obtenir le grade de

Docteur en Sociologie

De l'Université de Nice Sophia Antipolis

Titre

Le lycée professionnel et son public

Des élèves partagés entre formation professionnelle et formation scolaire

Soutenue le

18 décembre 2014

Par

Abir AHMAD

Sous la direction de

M. Jean-Pierre ZIROTTI, Professeur de sociologie

Membre du jury

Françoise LORCERIE, directrice de recherche au CNRS, IREMAM, MMSH, Aix- en
Provence

Pierre PERIER, professeur en sciences de l'éducation, Université de Rennes 2

Jean-Pierre ZIROTTI, professeur en sociologie, Université de Nice-Sophia Antipolis

Résumé

Le lycée professionnel a été créé dans l'objectif de faire un équilibre entre l'institution scolaire et le monde du travail, afin de fournir des mains d'œuvres. Ainsi, cette création a connu des changements en suivant les développements économiques et sociaux. Le lycée professionnel comporte deux types de formation : une théorique et l'autre professionnelle. Ce mélange de formations constitue la singularité du lycée professionnel dans l'enseignement secondaire. Entre ces deux types de formations les élèves de lycée professionnel vivent leur expérience scolaire. Cette expérience est l'ensemble de plusieurs facteurs: l'origine sociale des élèves, le niveau scolaire, le groupe de camarades, le type d'établissement, etc.

Cette recherche s'est penchée sur l'exploration de l'expérience des élèves, issus de la classe de troisième, au sein de trois lycées professionnels se distinguant par la spécialité.

Pour mieux comprendre cette expérience, nous avons rendu compte de trois points : les caractéristiques des élèves qui fréquentent les trois lycées professionnels, l'orientation vers le lycée professionnel, et le choix d'une spécialité en particulière, et les raisons données par les élèves à ce propos. Le troisième point est constitué par les rapports des élèves au savoir enseigné au lycée professionnel et à l'activité professionnelle.

Ces trois axes d'investigation ont été menés auprès d'un échantillon composé par des élèves et des enseignants de trois lycées professionnels situés dans la région Alpes Maritimes, à travers un questionnaire distribué auprès des élèves, et des entretiens auprès des enseignants.

MOTS-CLEFS : lycée professionnel, orientation scolaire, expérience scolaire, rapport au savoir.

A ma mère

« *Abdelkader :*

*Sixième enfant d'une famille française, d'origine marocaine,
a eu le 1^{ère} prix du concours général 2014 en enseignement professionnel »*

Remerciements

Ecrire une thèse en sociologie et en langue étrangère, c'est un travail qui demande beaucoup de patience, de collaboration, de disponibilité non seulement du doctorant, mais aussi de la part d'un directeur de thèse. Ici, je tiens très précisément à exprimer ma reconnaissance et ma gratitude à Monsieur le professeur Jean-Pierre. ZIROTTI, qui a accepté de me suivre pendant ces cinq ans, pour ses conseils stimulants et son orientation combien importante pour l'achèvement de ce travail. La thèse est un exercice qui dure quelques années, pendant lesquelles aux difficultés scientifiques s'ajoutent parfois d'autres obstacles qui peuvent être quelques fois psychologiques, pour ces deux aspects le directeur de thèse a été sans faille.

Je souhaite remercier les membres du jury, pour l'honneur qu'ils me font d'accepter de lire et d'évaluer ce travail.

Je tiens à adresser également mes remerciements à ma famille, qui était toujours près de moi, prête à m'encourager quand j'avais besoin, et qui a su me distraire, m'écouter et parler de cette thèse malgré les circonstances que traverse mon pays qui subit la guerre ces derniers quatre ans. Je remercie particulièrement ma mère, qui est loin de l'univers de l'université, mais c'est aussi grâce à elle que « l'école » a toujours été la première et principale préoccupation depuis toujours ; elle a utilisé son intelligence de cœur pour me conseiller et me soutenir avec sa phrase de force « j'ai confiance en toi », alors je lui dédie cette thèse. Ce travail est aussi dédié à mon frère et à ma sœur qui m'ont donné un soutien sans faille. Sans oublier mes petits neveux et ma petite nièce, avec qui j'ai partagé de merveilleux moments.

Je souhaite aussi remercier mes amis, qui m'ont accompagnée, m'ont aidée chacun à sa manière : M. CNUUDE, ANNE, FATI, TALIB, N'DJAMBARA, ZOUAL.

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| RESUME | 2 |
| REMERCIEMENTS | 5 |
| TABLE DES MATIERES | 7 |
| LISTE DES TABLEAUX | 11 |
| LISTE DES GRAPHIQUES | 13 |
| LISTE DES FIGURES | 13 |
| LISTE DES SIGLES | 14 |
| INTRODUCTION GENERALE | 16 |
| PREMIERE PARTIE : CADRE GENERAL DE L'ETUDE | 20 |
| CHAPITRE I : L'INEGALITE ET LA DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT : UNE APPROCHE SOCIOLOGIQUE | 21 |
| 1.1. Qu'entend-on par la démocratisation de l'enseignement? | 22 |
| 1. 2. La démocratisation de l'accès au baccalauréat | 27 |
| 1.3. L'inégalité et la théorie du poids de l'origine sociale. | 37 |
| 1.3.1. Bourdieu et Passeron : la théorie de la structure sociale et le système scolaire. | 38 |
| 1.3.2. Boudon : l'acteur humain et sa rationalité | 43 |
| 1.3.3. L'origine migratoire joue au-delà de l'origine sociale. | 48 |
| CHAPITRE II : L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL A L'INTERSECTION DES HIERARCHIES SCOLAIRES ET SOCIALES | 52 |
| 2.1. Quelques repères sur l'histoire de l'enseignement professionnel | 53 |
| 2.1.1. L'enseignement professionnel à partir de la loi Astier 1919 | 53 |
| 2.1.2. Entre la loi Astier et le début de la scolarisation dans l'enseignement professionnel | 55 |
| 2.1.3. De la réforme Berthoin à la loi Haby | 57 |
| 2.1.4. Les années 80 et le lycée professionnel | 61 |
| 2.2. L'impact de la création du baccalauréat professionnel sur la formation professionnelle | 63 |
| 2.3. La contribution de l'orientation à l'inégalité des parcours scolaires. | 69 |

| | |
|--|------------|
| 2.3.1. A la fin de la troisième, un système d'enseignement sélectif ?..... | 69 |
| 2.3.2. L'enseignement professionnel, un espace de double division ?..... | 84 |
| CHAPITRE III : AU LYCEE PROFESSIONNEL, QUELLE EST L'EXPERIENCE DES ELEVES ? | 93 |
| 3.1. Quelles sont les dimensions de l'expérience des lycéens ? | 94 |
| 3.2. Le rapport au savoir comme un indice de l'expérience scolaire | 100 |
| 3.2.1. Une réflexion sur le concept du « rapport au savoir » | 100 |
| 3.3. Le rapport au savoir au lycée professionnel: un contexte spécifique | 107 |
| 3.3.1. Un savoir spécifique au lycée professionnel, des rapports spécifiques ?..... | 107 |
| 3.3.2. Le rapport au savoir selon les enseignants..... | 110 |
| 3.3.3. L'interaction entre les élèves et les enseignants | 112 |
| 3.3.4. Le stage : apprendre à l'école et en entreprise: deux modèles indispensables..... | 115 |
| Deuxième partie : Les aspects méthodologiques de cette recherche..... | 119 |
| CHAPITRE IV : DE LA PROBLEMATIQUE AU TERRAIN | 119 |
| 4.1. La problématique | 120 |
| 4.2. L'origine de la recherche et la problématique | 125 |
| 4.3. Le choix de terrain, des établissements | 126 |
| 4.4. Les démarches en méthodologie | 127 |
| 4.4.1. La technique de tirage et de détermination de l'échantillon | 127 |
| 4.4.2. Le choix des techniques de collecte des données sur le terrain..... | 130 |
| 4.4.3. Limites de la recherche | 134 |
| Troisième partie : présentation et traitement des données de cette recherche | 136 |
| TROISIEME PARTIE : PRESENTATION ET TRAITEMENT DES DONNEES DE CETTE RECHERCHE | 137 |
| CHAPITRE V : LES CARACTERISTIQUES DES ELEVES EN LYCEE PROFESSIONNEL.138 | |
| 5.1. L'école des ouvriers ? | 139 |
| 5.1.1. Caractéristiques sociales | 139 |
| 5.1.2. Les caractéristiques liées à l'origine | 142 |
| 5.1.3. Les caractéristiques scolaires..... | 146 |
| 5.1.4. Les caractéristiques individuelles des élèves | 154 |
| 5.2. L'orientation vers le lycée professionnel est-elle le résultat d'un choix ou d'une orientation par défaut? | 165 |
| 5.2.1. Pourquoi le lycée professionnel ? | 166 |
| 5.2.2. Hiérarchie entre les spécialités et choisir une spécialité en LP | 179 |

| | |
|--|------------|
| 5.3. Parents et conseil de classe : deux avis proches ? | 185 |
|--|------------|

| | |
|--|------------|
| Synthèse et discussion des résultats obtenus à la deuxième question | 190 |
|--|------------|

CHAPITRE VI : LES SAVOIRS AU LP : ENTRE FORMATION SCOLAIRE ET FORMATION PROFESSIONNELLE.....192

| | |
|---|------------|
| 6.1. Formation enseignée et goût des élèves..... | 193 |
|---|------------|

| | |
|---|-----|
| 6.1.1. Savoirs du collège et du lycée professionnel | 193 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| 6.1.2. Formation générale intégrée au lycée professionnel, quelle perception en avez-vous ? | 196 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| 6.1.3. L'apprentissage au LP : entre enseignement professionnel et général | 198 |
|--|-----|

| | |
|--|------------|
| 6.2. Rapport avec le savoir enseigné et l'apprentissage au LP | 203 |
|--|------------|

| | |
|------------------------------------|-----|
| 6.2.1. Le fait d'aller au LP | 203 |
|------------------------------------|-----|

| | |
|---|-----|
| 6.2.2. Quatre types d'utilité du savoir enseigné au LP..... | 205 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| 6.2.3. Les différents types d'apprentissage évoqués par les élèves du LP | 214 |
|--|-----|

| | |
|---|------------|
| 6.3. Où apprennent-ils le mieux ?..... | 219 |
|---|------------|

| | |
|--|-----|
| 6.3.1. L'apprentissage: entre la classe et l'atelier | 219 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| 6.3.2. Le sens d'apprendre dans un atelier | 223 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| 6.3.3. Quelle relation avec les enseignants du LP ? | 227 |
|---|-----|

| | |
|--|------------|
| Synthèse et discussion des résultats mettant à l'épreuve la question de l'expérience scolaire au LP | 232 |
|--|------------|

CHAPITRE VII : ANALYSE DES ENTRETIENS REALISES AUPRES DES ENSEIGNANTS234

| | |
|--|------------|
| 7.1. Professeurs et élèves des lycées professionnels : une origine sociale proche | 235 |
|--|------------|

| | |
|---|-----|
| 7.1.1. Des anciens élèves aux professeurs en LP | 235 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| 7.1.2. Un regard stable pour un public stable..... | 236 |
|--|-----|

| | |
|---|------------|
| 7.2. Quelques problèmes auxquels sont confrontés les enseignants en LP | 240 |
|---|------------|

| | |
|-----------------------------------|-----|
| 7.2.1. Manque de motivation | 240 |
|-----------------------------------|-----|

| | |
|----------------------------|-----|
| 7.2.2. L'absentéisme | 243 |
|----------------------------|-----|

| | |
|---|-----|
| 7.2.3. Difficultés liés aux comportements | 245 |
|---|-----|

| | |
|--|------------|
| 7.3. Le point de vue des enseignants sur le processus d'orientation vers LP | 246 |
|--|------------|

| | |
|--|-----|
| 7.3.1. Le conseil de classe et l'orientation | 246 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| 7.3.2. Les parents et l'orientation | 249 |
|---|-----|

| | |
|------------------------------------|-----|
| La place des parents au lycée..... | 251 |
|------------------------------------|-----|

| | |
|---|------------|
| 7.4. Le rapport au savoir selon le point de vue des enseignants du LP..... | 255 |
|---|------------|

| | |
|--|-----|
| 7.4.1. La motivation comme un indice du rapport au savoir..... | 255 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| 7.4.2. La formation professionnelle et le stage en entreprise | 258 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| 7.4.3. L'insertion professionnelle des lycéens | 260 |
|--|-----|

| | |
|--|------------|
| 7.5. Relation avec les élèves | 263 |
|--|------------|

| | |
|----------------------------------|------------|
| CONCLUSION GENERALE | 267 |
|----------------------------------|------------|

| | |
|---|------------|
| BIBLIOGRAPHIE | 277 |
| TABLE D'ANNEXES..... | 289 |
| Annexe (A) : Tableaux, figures et graphiques qui sont indiquée dans la première partie..... | 290 |
| Annexes (B) : Analyses du questionnaire : | 292 |

Liste des tableaux

| | |
|---|------------|
| Tableau 1 : Transformation du recrutement social dans les différentes filières de l'enseignement secondaire | 34 |
| Tableau 2 : l'augmentation du nombre de diplôme | 67 |
| Tableau 3 : Impact du redoublement au collège sur le déroulement de la procédure d'orientation en fin de 3^e générale..... | 71 |
| Tableau 4 : Taux d'accès aux différents ordres d'enseignement selon le milieu social des élèves après leur entrée en 6^e..... | 74 |
| Tableau 5 : Rapport de chance aléatoire entre les élèves par rapport à leur fréquentation de l'enseignement professionnel après leur entrée en 6^e | 76 |
| Tableau 6 : proposition et vœux d'orientation vers l'enseignement professionnel..... | 78 |
| Tableau 7 : contraintes ayant pesé sur la décision de l'orientation selon l'origine sociale | 80 |
| Tableau 8 : l'orientation après la 3^{ème} selon le sexe..... | 81 |
| Tableau 9 : réparation des spécialités en fonction du LP | 127 |
| Tableau 10 : pourcentage des élèves en fonction de P.C.S et de l'âge d'entrée au LP | 130 |
| Tableau 11 : Répartition des élèves en fonction de la profession de leur père | 140 |
| Tableau 12 : Répartition des élèves en fonction de la profession de leur mère..... | 141 |
| Tableau 13 : Répartition des élèves en fonction de leurs jugements à propos de la facilité ou de la difficulté du français et des mathématiques..... | 151 |
| Tableau 14 : Explications données par les élèves sur la facilité des matières au collège | 152 |
| Tableau 15 : les explications des élèves par rapport aux matières difficiles | 154 |
| Tableau 16 : Répartition des élèves en fonction du sexe | 155 |
| Tableau 17 : Répartition des élèves en fonction de l'âge et du sexe..... | 160 |
| Tableau 18 : Répartition des élèves en fonction de leur âge et de la profession de leur père | 161 |
| Tableau 19 : Répartition des élèves en fonction de leur âge et de la profession de leur mère | 162 |
| Tableau 20 : Souhait d'orientation des élèves de s'orienter vers le LP | 168 |
| Tableau 21 : Répartition des élèves en fonction de l'argumentation du choix du LP | 169 |

| | |
|--|------------|
| Tableau 22 : Raisons du choix d'une spécialité en particulier au LP | 180 |
| Tableau 23 : Répartition des parents en fonction de leur satisfaction à propos de l'orientation de leur enfant..... | 186 |
| Tableau 24 : Répartition de l'avis du conseil de classe sur une orientation..... | 188 |
| Tableau 25 : Répartition des élèves par rapport aux enseignements proposés au collège et au lycée. | 193 |
| Tableau 26 : Répartition des élèves et justifications par rapport aux enseignements reçus | 194 |
| Tableau 27 : Répartition des réponses des élèves à la question : « à quoi servent les matières générales enseignées au LP ? » | 197 |
| Tableau 28 : Répartition des élèves par rapport aux cours où ils considèrent apprendre le mieux | 199 |
| Tableau 29 : Justifications des élèves sur ce qu'ils pensent le mieux apprendre en cours | 201 |
| Tableau 30 : Répartition des élèves sur la question : pourquoi venez-vous au LP? | 203 |
| Tableau 31 : Répartition des élèves en fonction de leur perception de l'utilité ou du rapport aux matières dites professionnelles | 206 |
| Tableau 32 : Répartition des élèves en fonction de leur perception de l'utilité ou du rapport aux matières dites générales..... | 207 |
| Tableau 33 : Les apprentissages évoqués par les élèves de LP | 215 |
| Tableau 34 : Répartition des élèves en fonction du lieu d'apprentissage préféré : classe ou atelier | 220 |
| Tableau 35 : Justifications des élèves à propos du lieu d'apprentissage : classe ou atelier | 221 |
| Tableau 36 : Sens donné au travail dans un atelier au LP | 223 |
| Tableau 37 : répartition des élèves en fonction de la différence entre les enseignants de classe et ceux d'atelier..... | 227 |
| Tableau 38 : Effectif des PLP en fonction de la matière enseignée* | 234 |

Liste des graphiques

| | |
|--|-----|
| Graphique 1 : L'accès au baccalauréat selon la génération et le milieu social | 31 |
| Graphique 2 : Proportion des bacheliers dans une génération selon le type de baccalauréat..... | 32 |
| Graphique 3 : Origine sociale des bacheliers selon le type de baccalauréat en % 2004..... | 36 |
| Graphique 4 : Possibilité pour les élèves de l'enseignement professionnel d'orienter vers le CAP en fonction de l'origine sociale..... | 91 |
| Graphique 5 : Répartition des élèves en fonction de la taille de la fratrie | 146 |
| Graphique 6 : Répartition des élèves en fonction des réponses par « OUI » | 147 |
| Graphique 7 : Répartition des élèves en fonction de leur réponse par « NON »..... | 148 |
| Graphique 8 : la répartition des élèves sur la question: aviez-vous beaucoup de travail à la maison ? | 149 |
| Graphique 9 : Répartition des élèves dans les trois lycées en fonction du sexe..... | 156 |
| Graphique 10 : Répartition des élèves dans les filières en fonction du sexe..... | 157 |
| Graphique 11 : Répartition des élèves en fonction de leur âge d'entrée au LP | 159 |

Liste des figures

| | |
|---|----|
| Figure 1 : Proportion de bacheliers pendant une génération- évolution 1851-2002 | 27 |
| Figure 2 : Les chemins de l'apprentissage et du lycée professionnel | 86 |

Liste des sigles

BEP : Brevet d'étude professionnel.

BP: Brevet Professionnel.

BT : Brevet de Technicien.

CA : Centre d'Apprentissage.

CAP : Certificat d'aptitudes Professionnel.

CES : Collège d'Enseignement Secondaires.

CET : Centre d'enseignements techniques.

CFP : Centres de Formation d'Apprentis.

CFP : Centre de Formations Professionnels.

CNPC : Commissions Nationales Professionnelles Consultatives.

CPA : Centre Préparatoire à l'Apprentissage.

CPGE : Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles.

CPPN : Centre Préprofessionnelle de Niveau.

DEPP : Direction des Etudes, de la Prospective et de la Performance.

DUT : Diplôme Universitaire de Technologie.

ELEEC : Electronique, Energie, Equipements Communicants.

ELEEC : Electrotechnique Energie, Equipement Communicants.

ENNA : Ecoles Nationales d'Apprentissages.

ENP : Ecoles Nationales Professionnelles.

EP : Ecoles Pratiques.

EPCI: Ecoles Pratique du Commerce et de l'Industriel.

EPS : Ecoles Primaires Supérieures.

IGEN : Un rapport annuel Inspection Général de l'Education Nationale.

IPO : Institut Polytechnique.

IUT : Institut Universitaires de Technologie.

MEN : Ministère de l'Education Nationale.

SEGPA : Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

SEN : Système Electronique Numérique.

SMS : Filière Science Médico-Sociale.

STI : Filière Science et Technologie Industrielle.

TBAA : Technicien d'études du Bâtiment, option B, Assistant en Architecture.

TFCA : Technicien du Froid et du Conditionnement d'air.

TISEC : Technicien en Installation des Systèmes Energétiques et Climatiques.

UIMM : Union des Industries Métallurgiques et Minières.

Introduction générale

Notre thèse a pour thème la question de l'enseignement professionnel et de son public. Cet enseignement a connu des changements depuis sa création avant de connaître la situation d'aujourd'hui. L'officialisation de l'enseignement professionnel remonte à la fin du XIX^{ème} siècle. Au milieu du XX^{ème} siècle, il s'est affirmé et a pris la forme qu'il connaît aujourd'hui dans la formation initiale. L'enseignement professionnel, après avoir été privilégié ou réservé aux écoles liées au monde du patronat et de l'artisanat, a été intégré dans l'appareil scolaire. Entre ces deux étapes, ce type d'enseignement a évidemment connu des mutations et des changements.

Ces changements et ces réformes voulaient aboutir, en quelque sorte, à un équilibre entre l'école et l'entreprise. C. Baudelot indique que la relation particulière entre les écoles françaises et les entreprises a conduit à la constitution de l'enseignement professionnel, et que les changements, qui ont touché l'enseignement professionnel entre 1939-1945, sont « *loin d'être des accidents ou des péripéties, ces mutations incessantes constituent le terme même de l'enseignement professionnel. Les relations particulièrement délicates en France entre l'école et l'entreprise sont depuis l'origine au principe de la contradiction qui le fonde* »¹.

Les patrons des entreprises ont émis des exigences auprès de l'Etat, ils ont demandé des formations théoriques et pratiques, courtes et rentables et en même temps en lien avec le marché du travail. Il ressort donc, dans les faits, que les réformes ou les changements apportés à l'enseignement professionnel ont été dans la dépendance des demandes et des besoins des entreprises. C'est pourquoi nous constatons que le facteur régional et local est bien représenté et inscrit dans l'histoire de l'enseignement professionnel. Au début du XX^{ème} siècle, à Nantes, par exemple, le développement et le changement de l'apprentissage a permis à Marc Suteau de mettre le doigt sur l'importance des configurations locales dans le système de formation². Les intérêts pour la formation technique de la ville de Nantes datent des années 1830, date à laquelle on y enregistre la création de la première école supérieure. En plus de la dimension locale et régionale, la création de cette école a eu un impact sur l'enseignement à Nantes, en général.

¹ C. Baudelot, « *L'enseignement professionnel en mouvement* », In : G. Moreau, *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, 2002, p.12.

² *Ibid.*, p. 14.

Dans les années 40, le nombre des écoles primaires et supérieures ne dépasse pas les 300. Le système de l'enseignement local de Nantes comprenait deux écoles primaires supérieures et deux autres types réservés à la pratique du commerce et de l'industrie (EPCD). L'école nationale professionnelle accueille, à cette époque, 350 élèves. Puis, entre 200 et 250 ont été scolarisés à l'Institut Polytechnique (IPO). Il est à noter que ce mouvement avait pour objectif de fournir des chefs d'équipes, des comptables voire des techniciens un peu plus tard. Pourtant, ces mouvements ne fournissaient pas la main-d'œuvre nécessaire au marché du travail répondant aux besoins des entreprises. Entre les tentatives de développement de l'apprentissage et de la scolarité, des enfants se sont retrouvés à ne pas être pris en charge ni par la scolarisation normale ni par l'apprentissage ; c'est ce que l'on a appelé la crise de l'apprentissage.

Le projet de la scolarisation des apprentissages a permis de répondre à toutes les demandes. P. Pelpe et V. Troger, (1993), notent que pour être efficace « *cette scolarité devait être centrée exclusivement sur la préparation au métier. Le contrôle des formations devait donc être décentralisé pour autoriser la meilleure souplesse d'adaptation à l'évolution des besoins* »³. Cependant, la volonté et la tentative d'intégrer la formation professionnelle dans la culture générale n'ont pas trouvé leur place, car il y avait un refus de la valeur du travail manuel; cet apprentissage était réservé aux enfants de catégorie sociale modeste depuis le Moyen-âge. La qualification de l'apprentissage est devenue un problème pour l'apprentissage lui-même. En 1848, la Chambre de commerce de Paris a réalisé une enquête pour déterminer la situation de l'apprentissage. Selon celle-ci, l'absence de définition du contrat d'apprentissage a permis une absence de contrôle. La solution est venue plus tard, avec la loi du 4 mars 1851, qui a essayé de définir une forme de contrat écrit ou oral, avec l'obligation pour le patron de consacrer deux heures à apprendre à lire, à écrire et à compter à son apprenti et, aussi et surtout, d'organiser les horaires d'apprentissage selon l'âge de l'apprenti.

Les faits économiques et politiques ont donné une légitimité et une reconnaissance à l'enseignement technique et à l'enseignement professionnel. En 1863, c'est avec la loi proposée par Victor Dury que l'enseignement professionnel a été inséré à l'enseignement général ou classique.

En outre, la Révolution industrielle a eu des effets sur les enseignements technique et professionnel. En effet, cette révolution a favorisé la création de l'école professionnelle, de

³ P. Pelpel, V. Troger, *L'histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette Education, 1993, p. 50.

l'école pratique du commerce et de l'école industrielle. Avant cet événement historique, la grande partie des ouvriers de métier était, à l'origine, des apprentis qui ont appris leur métier grâce à un maître de métier.

En 1870, l'Etat commence à s'impliquer dans l'enseignement technique avec la création du Conseil Supérieur de l'Enseignement Technique. A cette époque, le terme de « technique » a commencé à s'appliquer. Quelques années plus tard, l'intérêt porté à la technique a conduit à la loi du 11 décembre 1880 ; cette loi a mis en place l'école manuelle d'apprentissage sous la direction du Ministère du Commerce. Ces écoles seront liées par leur branche professionnelle aux écoles primaires supérieures (EPS), créées en 1829.

L'objectif de ces écoles était d'adapter la formation professionnelle au marché du travail afin de répondre aux nouveaux besoins des qualifications demandées par le monde industriel. La période de 1892-1895 a connus des changements importants dans lesquels le Ministère du Commerce a joué un rôle intéressant. Les douze écoles primaires supérieures (EPS) ont été placées sous la tutelle du Ministère du Commerce et sont devenues des écoles pratiques de commerce et de l'industrie (EPCI). Ainsi, la tutelle du Ministère du Commerce s'est étendue aux écoles nationales professionnelles (ENP) et aux écoles pratiques (EP). C'est à cette époque aussi qu'a été créée, pour la première fois, l'administration nationale spécifiquement en charge de la formation ouvrière scolaire⁴.

Malgré l'importance de la loi de 1880, les développements attendus n'ont pas été réalisés. Cela a conduit à l'ouverture d'un débat entre le Ministère du Commerce et le Ministère de l'Instruction Publique. En effet, ce dernier voit dans la scolarité de l'apprentissage deux risques : celui du risque de dégradation morale et d'empêchement de promotion sociale pour les jeunes de classe ouvrière, et celui d'un danger économique.

La forte sélection pratiquée à l'entrée dans les EPCI et les ENP, la valorisation du morale du travail manuel et le déplacement des élèves dans le monde du travail sont les éléments qui ont permis à l'enseignement technique de maintenir sa légitimité, à la différence de l'enseignement professionnel qui a dû attendre jusqu'à la deuxième guerre mondiale pour instaurer la formation d'ouvriers dans l'enseignement, comme l'indique A. Jellab (2008).

A cette époque, l'instruction publique, dans la logique de l'école laïque, nationaliste, libérale et progressiste, a favorisé l'enseignement général supérieur au détriment de l'enseignement technique. De ce point de vue, l'enseignement technique a dû être réservé à

⁴ P. Pelpel, V. Troger, *L'histoire de l'enseignement technique, op. cit.*, p. 53.

une élite ouvrière ; cela a été indispensable pour être compétitif face à l'industrie de la Grande-Bretagne et de l'Allemagne. À partir de ce constat, on peut se demander si l'enseignement professionnel est toujours considéré de nos jours comme étant une école des ouvriers. La présente thèse nous permet de répondre en partie à cette question en explorant les expériences vécues par les élèves du lycée professionnel.

Pour répondre à cette question, nous avons organisé notre thèse en trois parties : la première sera consacrée au cadre théorique de notre travail. Le cadre théorique de cette thèse sera divisé en trois chapitres : le premier chapitre abordera la question des inégalités à l'accès aux différents types de baccalauréat, en montrant l'importance des inégalités de choix quant à ces différents types qui pourraient en être l'origine. Il sera fait référence aux théories de la sociologie de l'éducation qui ont permis de comprendre les inégalités de choix scolaires. Le deuxième chapitre sera réservé à la question de l'enseignement professionnel, à travers l'histoire de sa création. Nous parlerons ensuite de l'orientation et des inégalités de choix et d'orientation vers l'enseignement professionnel. Enfin, dans le troisième chapitre, nous rendons compte de nos recherches sur l'expérience des élèves dans le cadre d'un enseignement professionnel. La question du rapport au savoir enseigné sera abordée.

La deuxième partie de notre thèse présente la méthodologie retenue pour conduire les enquêtes de terrain, ainsi le cadre théorique dans lequel est construite notre problématique.

La troisième et dernière partie de notre thèse est réservée à l'analyse et à la présentation de nos résultats.

Première partie : cadre général de l'étude

Chapitre I : L'inégalité et la démocratisation de l'enseignement : une approche sociologique

Traiter la question de l'enseignement professionnel, en particulier le lycée professionnel, ne peut pas se réaliser sans une brève analyse de l'évolution de l'histoire du système éducatif français. En effet, si nous regardons le système scolaire français et son évolution, nous constatons que depuis cinquante ans il existe une véritable volonté politique de démocratiser l'enseignement. Et le projet de faire réussir 80% des jeunes gens au baccalauréat est un témoignage de cette volonté. Cet objectif a eu des conséquences sur le système scolaire français notamment sur le secondaire. De ce fait, nous avons décidé de revenir à l'époque de la démocratisation ; la démocratisation d'accès au baccalauréat et à l'enseignement supérieur.

La diversité de l'enseignement français lui donne une spécificité. S'il est avéré que l'accès au niveau baccalauréat est dû à la démocratisation quantitative ; pourtant des inégalités sociales ont été constatées dans l'accès aux différentes séries de baccalauréat.

L'hypothèse de l'inégalité sociale d'accès aux différents parcours d'enseignement nous invite à nous questionner sur la notion de sélection lors de l'accès à certaines filières. De ce point de vue, le palier de l'orientation des collégiens à la fin de la classe de troisième doit attirer l'attention.

Le premier constat que nous pouvons établir sur la question de « la démocratisation » dont le concept reste à préciser. De ce fait, dans le premier chapitre, nous allons revenir sur ce sujet : qu'est-il entendu par la démocratisation ?

Les principaux travaux des sociologues sur l'inégalité des chances sont de longue date, notamment en France, et relève du domaine de la sociologie de l'éducation ; on peut citer les travaux fondateurs de Bourdieu et Passeron, mais aussi ceux de Boudon.

1.1. Qu'entend-on par la démocratisation de l'enseignement?

Si nous voulons comprendre et construire une idée bien claire de la notion de la « démocratisation », nous devons revenir au début du XX^{ème} siècle exactement aux années 1905 et 1910.⁵ Alors, l'idée des inégalités sociales apparaît dans le Congrès de la Ligue de l'Enseignement. En effet, en 1910, le premier projet de loi essayant d'assurer l'égalité des enfants devant l'école a été présentée par F. Buisson. Le système scolaire français est connu par ses deux enseignements : le primaire et le secondaire ; le premier était gratuit et le deuxième payant, le passage d'un système à l'autre était difficile et ouvert à un nombre limité des élèves du primaire. Entre les deux-guerres mondiales des tentatives sont faites pour rassembler ces deux secteurs en un seul. Nous avons donc un projet de suppression des classes de l'école élémentaire et la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 14 ans ; ce projet présente « *une volonté démocratique de brassage social par l'école unique, et une volonté de justice sociale par une sélection fondée sur le mérite. Mais la volonté du gouvernement est trop faible en 1924 pour faire aboutir ce projet encore trop vague* ». ⁶

Ce projet associe déjà une volonté politique de modernisation et de démocratisation de l'enseignement par l'école unique qui a pour but d'uniformiser le collège pour tous. Cependant, cette volonté était un peu faible, et la première décision est attendue jusqu'en 1959, pour prolonger la scolarité à l'âge de 16 ans. La politique du général de Gaulle engagea alors une démocratisation quantitative et non pas qualitative. A cette époque, plusieurs enquêtes et recherches ont été menées dans l'espace scolaire, elles ont confirmé qu'un processus de différenciation sociale pèse sur la progression des élèves dans le cursus scolaire comme l'enquête d'A. Girard et H. Bastide (1962), et puis les travaux de Bourdieu (1963). Le débat sur la démocratisation est resté un peu statistique. Il est à noter qu'avant les années 60, l'idée de l'égalité devant l'école est une idée d'exigence. Comme nous l'avons mentionné précédemment et selon A. Prost (2001), le système scolaire, à cette époque, comprenait seulement deux filières : la filière primaire et la filière secondaire.

Quand nous évoquons la question de la démocratisation, notre première réflexion est basée sur l'interprétation du concept de la démocratisation par A. Prost, sur le concept de la démocratisation, notamment son ouvrage de 1992 « L'enseignement s'est-il démocratisé ? ».

⁵ A. Prost, « La démocratisation de l'enseignement en France depuis la Seconde Guerre mondiale », *Revue Suisse des sciences de l'Education*, 1, 2001, p. 74.

⁶ *Ibid.*, P.75.

Prost fut le premier qui a donné, en 1992⁷, une définition et une typologie de la « démocratisation ». Selon lui, le concept de démocratisation comporte deux sens : un lié à la démocratisation « qualitative » et un autre à valeur « quantitative ».

Pour la démocratisation « quantitative », Prost lie ce concept à la consommation. En effet, il parle de la démocratisation comme il parlerait de l'automobile ou des vacances ; il met aussi des limites à cette démocratisation quand il parle de la croissance du développement de l'enseignement. Le premier sens de la démocratisation est lié aux « biens ». Selon lui, la démocratisation ne signifie pas la suppression des inégalités sociales ou des différences entre les catégories sociales. Son argument est que: si des gens de classe ouvrière ont une voiture, ils ne possèdent pas la même que celle d'une cadre ou d'un riche, voire ils ne l'utilisent pas de la même façon. C'est la même logique ou le même mécanisme pour l'enseignement: *« la démocratisation quantitative est incontestable et les jeunes français des années quatre-vingts ont une scolarité moyenne plus longue de trois années que leurs prédécesseurs des scolarités identiques. La démocratisation de l'enseignement n'a pas supprimé les inégalités ou les différences sociales, mais elle les a déplacées »*.⁸

Le deuxième sens de la démocratisation chez Prost est lié à la réduction des inégalités sociales face à l'école quel que soit le milieu social auquel ces élèves appartiennent. Ce but constitue un objectif politique qui a été suscité par une question de justice et d'égalité.

G. Langouët donne un autre sens : il parle de « démographisation ». Avec ce sens, il a évité le conflit entre les deux sens de démocratisation chez Prost. Il a donné un exemple de la proportion d'accès au baccalauréat afin d'expliquer que cette démocratisation est bien liée à la stratification sociale et qu'elle peut jouer un rôle dans l'augmentation ou au contraire des écarts entre les différents groupes sociaux. Langouët a utilisé le sens « démographisation » sans ajouter de qualification : *« il n'y a démocratisation scolaire que si les chances des groupes sociaux comparés tendent à se rapprocher (par exemple, en fonction de catégories sociales différentes, mais aussi, par exemple, en fonction du sexe) ; ainsi peut-on accroître les chances de tous, ce qui n'est pas négligeable, sans pour autant démocratiser »*.⁹

⁷ A. Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF, 1992.

⁸ J-P. Larue, *Baccalauréat, à qui profite la démocratisation ?*, Paris, L'Harmattan, 2005, p.15.

⁹ G. Langouët, *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, Paris, ESF, 1994, p .21.

La définition de la démocratisation « quantitative » est restée ambiguë jusqu'en 1995, quand D. Goux et E. Maurin¹⁰ en ont donné une définition nouvelle grâce à leurs résultats d'enquête. Ils ont montré que les élèves poursuivent les études les plus longues possible et que cette tendance touche tous les milieux sociaux bien qu'il y ait certaines variations. Afin de comprendre ces transformations ils ont suggéré le concept de démocratisation « uniforme ». Cette notion montre comment les inégalités devant l'école se déplacent et ne sont pas supprimées ou diminuées. L'hypothèse de ces auteurs porte un paradoxe : ils montrent en effet une stabilité des inégalités selon l'origine sociale avec leur concept de « démocratisation uniforme ». Ce qui prouve que l'allongement généralisé des études est sans influence sur les inégalités sociale d'accès à l'enseignement.

Donc, jusqu'en 1995, le type de la démocratisation est centré sur l'augmentation des taux de scolarité par âge ; ce qui n'a pas été fait par l'origine sociale. En 2000, pour la première fois P. Merle parle de la démocratisation « ségrégative », dans son travail sur le concept de démocratisation de l'institution scolaire, la typologie et sa mise à l'épreuve.

En 2002, Merle a distingué deux types de démocratisation : celle de la « diffusion d'enseignement » et ce qui présente la démocratisation qualitative chez Prost, et l'autre est liée à « l'égalisation des chances » ce qui présente la démocratisation quantitative chez Prost. Ainsi, Merle écrit que « *la démocratisation n'est acquise que si l'accès aux études est de moins en moins dépendant de variables telle que le sexe, l'origine national, ou géographique* ». ¹¹

De ce point de vue, l'accès à un niveau d'enseignement peut se démocratiser mais pas de manière égale pour tous. Ce qui ressemble à la démocratisation d'un bien, d'une automobile, des vacances chez A. Prost. Si nous voyons la démocratisation comme un bien en soi, le fait d'obtenir un tel diplôme, qui n'était pas accessible auparavant, est synonyme de démocratisation. Pourtant, si l'obtention d'un diplôme est observée en tant que critère distinctif entre les positions sociales et l'insertion professionnelle, dès que la différenciation entre deux diplômes par rapport à leur valeur ajoutée ressort, l'accès à certaines filières, notamment au niveau secondaire, reste inégal. Tout cela nous incite à éviter de nommer cela démocratisation qualitative.

¹⁰ D. Goux, E. Maurin, « origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes FQP 1970, 1977, 1985 et 1993 », *Revue Française de Sociologie*, n° 36-1, 1995, pp.81-121.

¹¹ P. Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La découverte 2002, p.3

Suivant les deux concepts de la démocratisation « qualitative » et « quantitative », nous constatons que les études traitant de la question de la démocratisation ont eu des conclusions différentes à propos de la démocratisation de l'enseignement et de la diminution des inégalités devant l'école. Mais en général, il existe un accord à propos de la démocratisation qualitative ou de la « diffusion » de l'enseignement surtout du niveau secondaire. Cependant en ce qui concerne les inégalités devant l'école un désaccord subsiste.

Certaines études comme celles d'Euriat et Thélot, (1995), Thélot et Vallet (2000), Selz et Vallet (2006) portant sur le niveau supérieur et les études longues concluent à une diminution des inégalités sociales devant l'école.

Cependant, en ce qui concerne les inégalités sociales, elles persistent entre les filières au niveau de l'enseignement et notamment au moment de l'orientation comme l'indique Duru-Bellat et Merle dans leurs travaux de 1997. De plus, certains chercheurs ont considéré que les inégalités sociales continuent à l'école, elles se déplacent en effet. Ainsi, comme l'écrivent Goux et Maurin dans leur étude en 1995, et celle en 1997. « *Non seulement les inégalités devant l'enseignement évoluent lentement mais elles se « déplacent »* ». ¹² Certaines études confirment que les inégalités à l'école se déplacent de la primaire à la classe de 3^{ème}, de la classe de 3^{ème} vers le supérieur comme l'indique M. Duru-Bellat et A. Keffier dans « la démocratisation de l'enseignement en France » (2000) ; ou comme le montre P. Merle (1996) du baccalauréat vers les filières de l'enseignement supérieur : « *La démocratisation de l'Université concerne l'ensemble des cycles de façon relativement uniforme. Sur la décennie, la transformation progressive de l'origine sociale des étudiants des second et troisième cycles est nette: le niveau de démocratisation du second cycle en 1993-1994 est très voisin de celui du premier cycle en 1985-1986 (les rapports des parts pondérées sont respectivement de 7,4 et 7,5). De même, le niveau de démocratisation du troisième cycle en 1993-1994 est proche de celui du second cycle en 1985-1986. Le modèle du retard constitue un cadre pleinement satisfaisant d'interprétation du développement de la démocratisation à l'intérieur de l'université: celle-ci est effective et non limitée au premier cycle* ». ¹³

Enfin, d'autres chercheurs ont examiné les inégalités sociales devant l'école et la démocratisation en fonction des conditions sociales. Ils se sont intéressés à « *la dynamique interne des inégalités d'accès aux diplômes, telle qu'elle se forme au fil des transitions caractéristiques du système éducatif* » [(M. Selz & L-A. Vallet, 2006) ; P.105], ils ont

¹² D. Goux, E. Maurin, « Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances », *op. cit.*, p.93.

¹³ P. Merle, « Les transformations socio- démographiques des filières de », *Population*, n° 51, 6, 1996, p.1192.

rassemblé les études de Mare (1980,1981). Selz et Vallet en 2006. En effet, ils ont analysé quatre transitions éducatives : 1) obtenir ou pas un diplôme ; 2) obtenir le BEPC, CAP ou BEP au moins ; 3) avoir au moins un baccalauréat ; 4) obtenir un diplôme supérieur ou pas. En fait, les deux auteurs ont conclu qu'il y a une croissance des inégalités sociales liée à l'obtention d'un diplôme d'enseignement supérieur pour ceux qui ont un baccalauréat.

Il est à noter que les résultats se différencient selon les méthodes et les données utilisées pour analyser les inégalités. En fait, même si nous pouvons dire, en général, que les inégalités d'accès à un niveau d'enseignement sont bien réduites pour certains niveaux autant que le baccalauréat, cependant des inégalités qualitatives s'observent liées à des filières, des spécialités.¹⁴

Si nous regardons la politique éducative française qui a été mise en œuvre afin de réduire les inégalités devant l'école, nous constatons qu'elle a été dans le sens de la diffusion de l'enseignement plus que dans le sens de la diminution de l'inégalité face à l'école. Nombreuses sont les réformes et les lois qui ont eu pour objectif de réduire les inégalités face à l'enseignement et se sont appuyées sur la notion de la « méritocratie » comme le loi de 1984¹⁵.

Merle et Duru-Bellat (2002), ont indiqué que la démocratisation peut être inégalitaire pour plusieurs raisons : en fait, l'ouverture de l'enseignement secondaire à d'autres catégories sociales a conduit à augmenter le taux d'accès aux différents niveaux d'enseignement pour tous les enfants de toutes les catégories sociales ; cela correspond à la démocratisation « uniforme » chez Goux et Maurin (1995,1997). Pourtant Merle et Duru-Bellat (1997), indiquent, quand ils parlent de la démocratisation impossible, qu'elle peut être « égalisatrice » selon le niveau d'enseignement donné, et aussi peut être « inégalitaire » parce que les catégories sociales ne sont pas représentées de la même manière au niveau de la formation donnée. De ce fait, la démocratisation « uniforme » peut être en quelque sorte une démocratisation « ségrégative ».

Enfin, après cet examen des conceptions de la « démocratisation », nous pourrions conclure que la « démocratisation » n'a pas réduit les inégalités sociales. En fait, nous avons

¹⁴ Ce point sera développé dans le chapitre suivant.

¹⁵ Dans la loi de 1984 (de l'orientation), la notion d'égalité des chances se manifeste. « À la réduction des inégalités sociales et culturelles et à la réalisation de l'égalité entre les hommes et les femmes en assurant à toutes celles et à tous ceux qui en ont la volonté et la capacité l'accès aux formes les plus élevées de la culture et la recherche ». (Art.2, loi n°84-52). [(Nakhili, 2007), p.18]

vu qu'il existe des cursus de qualités différentes : c'est-à-dire que si les inégalités sociales d'accès à un niveau d'enseignement ont été réduites, tout comme l'accès au niveau des baccalauréats et puis à l'enseignement supérieur, mais la valeur du diplôme obtenu reste socialement discriminatoire.

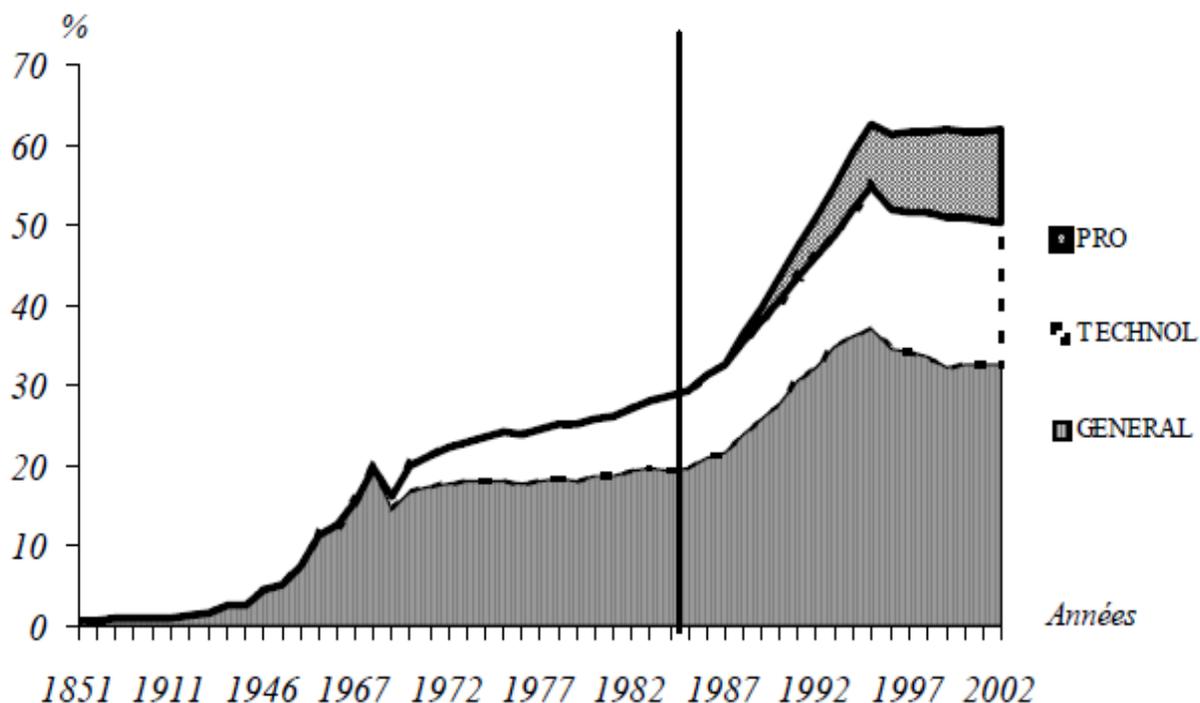
1. 2. La démocratisation de l'accès au baccalauréat

La démocratisation de l'enseignement secondaire est le socle de celle de l'enseignement supérieur. Pour ce qui est de l'accès au baccalauréat, les études récentes confirment une évolution liée à l'augmentation de l'effectif de toutes les origines sociales.

La réforme « Berthoin » de 1959 a offert un socle à toutes les évolutions ultérieures et a porté sur la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. Elle a ouvert à tous les élèves la possibilité théorique de continuer leurs études. Elle a provoqué la croissance de l'effectif des élèves dans le secondaire en général. Trois ans plus tard, la loi « Fouchet » de 1963, a été mise en application : elle a créé le 1^{re} cycle de l'enseignement secondaire et a conduit à la création d'un nouvel établissement pour la tranche d'âge des 11-14 ans, dénommé « le collège de l'enseignement secondaire » (C.E.S). La création du CES a fortement modifié le système éducatif tant au plan qualitatif que quantitatif. Ce qui n'est pas sans lien avec l'augmentation notable des effectifs liée à la vague démographique d'après-guerre. Puis la loi « Haby » de 1975, a institué le « collège unique » et supprimé le premier palier de l'orientation, à l'entrée en 6^e, ces réformes ont eu une influence sur le nombre d'élèves. Les chiffres du Ministère d'Education montrent une croissance de la proportion d'élèves scolarisés dans le secondaire au sein d'une génération, voir la figure N°1.

En fait, après la réforme de 1959, le nombre de bacheliers a augmenté et leur répartition a changé.

Figure 1 : proportion de bacheliers pendant une génération- évolution 1851-2002



Source: repères et références statistiques, DEP

En 2002, Merle caractérise quatre périodes d'augmentation du nombre de bacheliers : la période entre 1960-1975 a connu un doublement ; le taux est passé de 11,3 % à 24,4 %. Après cette augmentation, le taux de bacheliers reste stable pendant dix ans de 1975 à 1985. A partir de l'année 1985, on constate une nouvelle vague de croissance qui s'étend de 1985 à 1995. En fait, dans cette période le nombre des bacheliers n'est pas seulement doublé mais cette période a connu une « massification ». Pendant ces dix ans, le taux de bachelier passe de 30 % à 63 %. Cette augmentation ou cette évolution ont une influence sur la politique éducative dont la première est la création du baccalauréat professionnel en 1985, puis la possibilité donnée à ces élèves d'accéder au baccalauréat professionnel. La dernière période concerne 1995-2000, la situation ne change pas par rapport à la période de 1985-1995.

L'effectif des bacheliers professionnels est élevé mais pourtant reste inférieur à 10 % au cours de ces dix ans (85-95). La création du baccalauréat professionnel n'est pas la seule raison explicative de cette croissance. En effet, le taux des bacheliers dans l'enseignement général a connu aussi une augmentation forte dans cette période en passant de 20 % en 1985 à 37 % en 1995.

Il est à noter que la loi de l'orientation de 1989 a aussi son influence sur l'augmentation des bacheliers. Cette loi a pour objet d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en 2000. En dépit de cette volonté politique exprimée par la création du baccalauréat professionnel (Bac Pro) et de la loi de 1989, l'objectif n'a cependant pas été atteint. La dernière phase commence à l'année 1995. Cette phase a connu une rupture : le taux des bacheliers est resté stable et pourtant la majorité des bacheliers sont des bacheliers du baccalauréat général.

L'augmentation qui a touché l'effectif des élèves au cours de ces années est le produit d'une volonté politique et économique à la fois. Evidemment, la plupart de ces réformes se basent sur une idée ou un objectif commun, celui de l'égalité devant l'école, en réponse aux besoins de l'économie. Aujourd'hui, la relation entre l'école et l'économie peut être présentée comme un acteur de stratification dans ce champ. En fait, l'augmentation de l'effectif dans les années 70 a aidé à augmenter l'investissement dans le domaine éducatif public ou privé. Par ailleurs, la crise de l'emploi en 1973 a eu une conséquence sur cette évolution du chômage qui pèse notamment sur ceux qui sont moins diplômés « *le taux de chômage passe de 3 % de la population en 1974 à 10,7 % en 1985. D'autre part, le chômage touche plus particulièrement les moins diplômés: en 1975, les taux de chômage des jeunes d'âge de 15 à 25 ans étaient pour les non diplômés et pour les diplômés du supérieur, respectivement de 8 % et 4 % en 1995, ces taux sont à présent de 35 % et 12 %* »¹⁶ ; ce qui conduit les élèves à poursuivre des études longues pour éviter de se présenter sur le marché du travail tôt et d'être confrontés au chômage.

En conclusion, nous constatons que l'ensemble de ces réformes politiques, économiques et sociales, ont conduit à multiplier par 6 le nombre de bacheliers à partir de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle. De ce fait, nous proposons de valider la position selon laquelle : l'enseignement a connu une évolution en termes de démocratisation « quantitative ».

La massification de l'enseignement secondaire, n'a pas été faite seulement d'une façon « quantitative », mais aussi d'une manière « égalisatrice ». En effet, si nous regardons les statistiques du Ministère de l'Education, notamment les chiffres de la DEP dans l'édition de 2003 ou ceux de l'INSEE : nous constatons que les taux d'accès au baccalauréat des élèves

¹⁶ M. Durur-Bellat, P. Merle, « Politiques éducatives, évolution des scolarités et transformations de la sélection », *L'Année Sociologique*, vol 50, n° 2, 2000, p.332.

issus des catégories populaires progressent ainsi plus vite que pour ceux qui appartiennent aux catégories supérieures.

En effet, en ce qui concerne les élèves des années 30, le pourcentage des élèves issus de catégorie d'ouvriers était seulement de 2 % à accéder au baccalauréat contre 41 % pour les enfants de cadres. Ces pourcentages ont bien cru au sein des années 1974 et 1978. 46 % d'enfants d'ouvriers sont arrivés à obtenir ce niveau contre 89 % pour ceux issus de catégories supérieures. De même, les chiffres du panel 1980 et celui de 1989 indiquent que les enfants de cadres, qui sont entrés en 6^{ème} en 1980, ont plus de probabilité d'avoir obtenu un baccalauréat général ou technologique que ceux qui sont entrés en 1989 en 6^{ème} et qui sont des enfants d'ouvriers non qualifiés. Donc, si les enfants du panel 1980 ont 16 fois plus de chance d'arriver à ce niveau que les enfants d'ouvriers, cette chance a diminué de 12 fois pour le panel de 1989.

J-P. Laure, (2005), indique que l' « accès aux baccalauréats à la fin des années 1980 et au milieu des années 1990 a été le siège d'un mouvement de démocratisation égalisatrice touchant tous les milieux sociaux ». ¹⁷

Avec la création de l'enseignement technologique tertiaire en 1969 et du baccalauréat professionnel en 1985, le taux des élèves a augmenté et les baccalauréats ont connu une forte diversification. « Depuis 1985, le nombre annuel de diplômés au baccalauréat dans une génération a gagné 36,4 points. Cette forte progression résulte surtout de la croissance du nombre de bacheliers généraux, ainsi que de l'important essor du bachelier professionnel, mis en place à partir de 1987 ». De ce fait, O. Sautory (2007) confirme aussi que l'augmentation forte à partir des années 80 se réfère à la croissance d'effectif de bacheliers dans la voie professionnelle et aussi dans la filière technologique : « en effet, si la proportion de bacheliers dans une génération s'est considérablement accrue entre 1985 et 2004, cet accroissement s'est accompagné d'une augmentation de la part des bacheliers technologiques et de l'apparition du baccalauréat professionnel en 1985 ». ¹⁸ Ce constat a déjà été confirmé par T. Blöss et V. Erlich (2000), ces auteurs ont indiqué que la grande partie des bacheliers du baccalauréat technologique étaient issus d'une famille modeste.

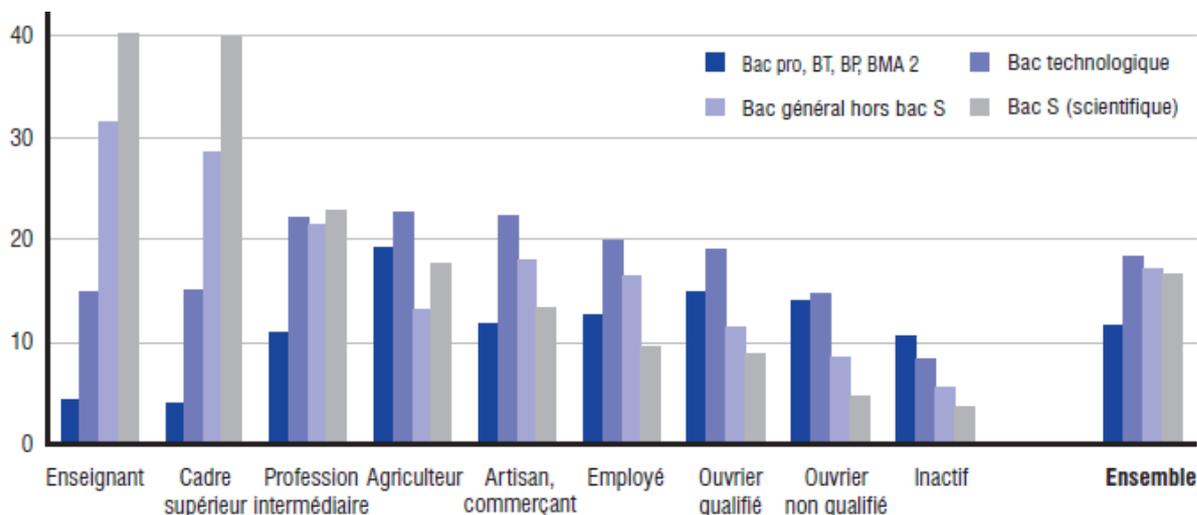
Il apparait donc que la démocratisation s'est faite à partir du niveau de baccalauréat, où les élèves ont accès à trois types de baccalauréat : la voie générale, la voie technologique et

¹⁷ J-P. Laure, *Baccalauréat, à qui profite la démocratisation*, op. cit. , p. 43.

¹⁸ O. Sautory, « La démocratisation de l'enseignement supérieur: évolution comparée des caractéristiques sociodémographiques ». *Éducation et Formation*, avril, n° 47, 2007, p. 50.

enfin la voie professionnelle. Mais il faut mettre en évidence la différence entre les différents types de baccalauréat. Les statistiques du Ministère de l'Éducation révèlent bien les caractères des différents types de baccalauréat comme le montre le graphique (1).

Graphique 1 : L'accès au baccalauréat selon la génération et le milieu social



Sources : DEPP, DGESIPIDGRI SIES, panel d'élèves 1995, cité par O. Lefebvre, 2012, P.21.

Par conséquent, cette démocratisation, ou cette massification conduit en quelque sorte à une « égalisation » de l'accès au baccalauréat.

La démocratisation n'est pas qualitative. Nous avons montré plus haut, comment l'accès au niveau du baccalauréat cache des inégalités sociales et une démocratisation « égalisatrice » ; peut-on dire que cette démocratisation cache derrière elle un autre type de démocratisation. Pour bien mesurer une éventuelle démocratisation, il faut distinguer l'accès au baccalauréat selon la série ou les différentes filières qui existent.

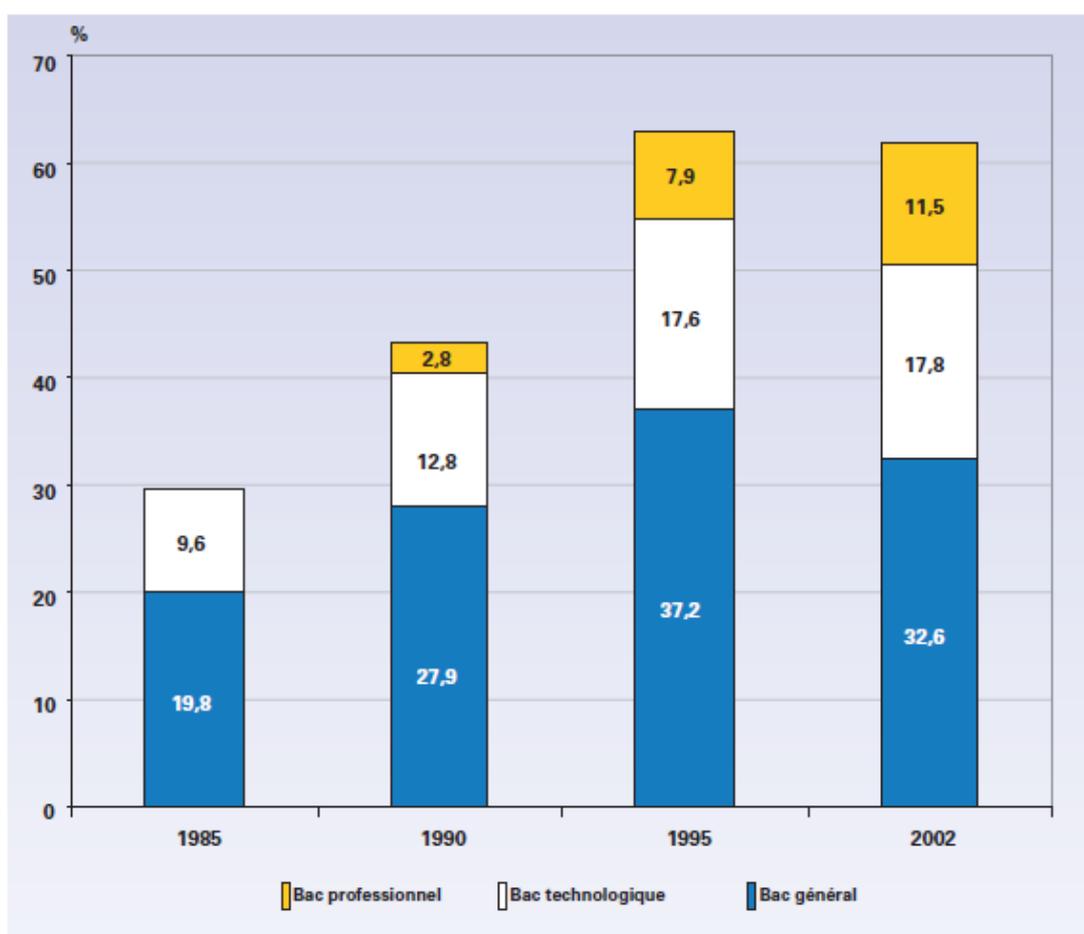
Merle (2000), indique que « l'accès au bac, sans distinction de séries, n'a pas une pertinence parfaite étant donné la hiérarchisation des séries générales, technologiques et professionnelles »¹⁹. En fait, il parlait de la démocratisation « ségrégative » surtout dans la période entre 1985 et 1995. Vers 1990, l'effectif de scolarité par âge a augmenté, alors que

¹⁹ P. Merle, « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, 55e année, n°1, 2000, p. 17.

par ailleurs, une augmentation des écarts dans l'accès aux différentes séries du baccalauréat était constatée.²⁰

Après ce premier bilan sur l'enseignement secondaire, et ses transformations, nous constatons que l'effectif des bacheliers a connu une très forte augmentation, et que cette augmentation est la conséquence de la création du baccalauréat professionnel. Selon les chiffres du Ministère, nous avons constaté qu'au cours des années 1985 et 1995, ce sont les bacheliers professionnels qui ont cru fortement, leur effectif passe de 2,8 % en 1990 à 7,9 % en 1995. Les bacheliers généraux ont connu une stabilité et une augmentation moins rapide que les autres bacheliers, comme le montre le graphique (2).

Graphique 2 : Proportion des bacheliers dans une génération selon le type de baccalauréat



²⁰ Ce point sera développé ultérieurement.

P. Merle et P. Mear dans leur étude (1992) sur les lycéens de Rennes,²¹ montraient que l'effectif des lycéens a connu une croissance dans tous les niveaux sociaux durant la période étudiée 1986-1990. Pourtant, la structure sociale des filières étudiées, C et G²², a changé.

Si nous analysons la structure sociale de la section G : l'effectif de bacheliers de milieu populaire a augmenté, ainsi cette section est de plus en plus d'origine ouvrière. L'analyse de la stratification sociale de la section C amène à un résultat paradoxal ; cette section est en générale fréquentée par les enfants des catégories supérieures, pourtant l'accès des enfants de milieu modeste a été très important. « *Les indicateurs construits indiquent une démocratisation de la section C qui peut être appréhendée de deux façons. La part des enfants d'ouvriers dans les terminales C croît sensiblement passant de 8,91 % à 15,12 %, soit une progression de 70 %, alors que corrélativement, la part des enfants de cadres supérieurs décroît de 11 %. Parallèlement, la probabilité d'accès en terminale C des enfants d'ouvriers scolarisés en classe de seconde connaît, de 1986 à 1990, la croissance la plus élevée de tous les autres GSP (+115 %).* »²³.

Après huit ans, en 2000, Merle valide encore une fois, avec une recherche menée sur Rennes, les résultats obtenus et montrés plus haut, pour la période 1986–1990. Merle confirme en effet que pendant une période un peu plus longue 1986-1995, la filière scientifique (C auparavant, S aujourd'hui) reste réservée en général aux enfants de bourgeois, de cadres supérieurs ; et qu'elle a gardé sa stabilité de recrutement social plus que les autres filières générales. En effet, ces filières, comme la STT, accueillent les élèves les plus « populaires »: « *le mouvement de démocratisation est d'une ampleur très inégale selon la terminale retenue, notamment entre les terminales scientifique et STT* ».²⁴

De la même situation, si nous comparons avec les séries générales, nous trouvons que leur pourcentage a augmenté deux fois plus dans la même période, et qu'elles sont choisies par des élèves de milieu modeste. Donc, la croissance qui a été produite dans les séries présente autant d'intérêt que la croissance qui a touché les filières.

²¹ Les auteurs ont choisi les établissements de Rennes en raison de l'absence des chiffres sur cette population et sa répartition par section et par catégorie socio-professionnelle. (P. Merle et P. Mear, « 1986-1990: Démocratisation et/ou hiérarchisation scolaire croissante des publics lycéens » 1992, P.34).

²² La filière C correspond à la filière Scientifique aujourd'hui (S) ; la filière (G) représente la filière Technique et Tertiaire, (STT).

²³ P. Merle, P. Mear, « 1986-1990 : Démocratisation et/ou hiérarchisation scolaire, croissante des publics lycéens ? », *Société Contemporaines*, n° 11-12, 1992, p.41.

²⁴ P. Merle, « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve », *op. cit.*, p. 34.

De ce fait, nous pouvons conclure que les séries les plus nobles sont les plus ouvertes aux mouvements de démocratisation. Le tableau suivant montre l'évolution de l'origine sociale selon le type de baccalauréat, dans l'académie de Rennes.

Tableau 1 : Transformation du recrutement social dans les différentes filières de l'enseignement secondaire

| | 1984-1985 | 1994-1995 | Écart (en points) | Rapport des taux |
|--|-----------|---------------------|----------------------|---------------------|
| Part des élèves d'origine moyenne ou supérieure (%) | | | | |
| (1) Terminale S (ex-C et D) | 64,2 | 63,6 ^(a) | - 0,6 | 0,99 |
| Terminale L (ex-A) | 56,1 | 54,3 | - 1,8 | 0,97 |
| Terminale ES (ex-B) | 53,0 | 51,2 | - 1,8 | 0,97 |
| Terminale STI (ex-F) | 42,2 | 38,3 | - 3,9 | 0,91 |
| (2) Terminale STT (ex-G) | 42,0 | 37,4 | - 4,6 | 0,89 |
| (3) Terminales professionnelles ^(b) | 34,6 | 29,5 | - 5,1 | 0,85 |
| (4) BEP (2 ^e année) | 35,1 | 27,5 | - 7,6 | 0,78 |
| Écart (1) - (2) (en points) | + 22,2 | + 26,2 | | |
| Écart (1) - (3) | + 29,6 | + 34,1 | | |
| Écart (1) - (4) | + 29,1 | + 36,1 | | |
| Rapport (1)/(2) | 1,5 | 1,7 | | |
| Rapport (1)/(3) | 1,9 | 2,2 | | |
| Rapport (1)/(4) | 1,8 | 2,3 | | |
| ^(a) Dont option « mathématiques » avec 67,5 % d'élèves d'origine moyenne ou supérieure. | | | | |
| ^(b) Année 1989-1990 et non 1984-1985. | | | | |
| <i>Lecture</i> : en 1984-1985, dans les établissements publics de l'académie de Rennes, la proportion d'élèves de terminale S d'origine moyenne ou supérieure s'élève à 64,2 %, soit 22,2 points de plus que celle observée en terminale STT. Le rapport entre la proportion d'élèves d'origine moyenne ou supérieure en terminale S et en terminale STT s'élève à 1,5 en 1984-1985 et à 1,7 en 1994-1995. | | | | |
| <i>Source</i> : rectorat de l'académie de Rennes. | | | | |

Source : P. Merle, 2000, P.37.

En 2005, l'étude de J.-P. Laure, confirme qu'après la création du baccalauréat professionnel l'effectif des lauréats en filière technologique a diminué, mais que leur proportion a augmenté à nouveau en 1990. Cependant, cette augmentation n'est pas égale selon l'origine sociale. Par ailleurs, T. Blöss et V. Erlich (2000), constatent que les séries technologiques accueillent les élèves issus de milieu défavorisé. « *La présence de « nouveaux étudiants » suppose également l'arrivée de catégories de jeunes dans l'enseignement supérieur, pour la plupart peu familiarisés avec les valeurs et les méthodes pédagogiques de l'enseignement supérieur, d'origine sociale modeste [...] il s'agit principalement des*

bacheliers technologiques ». ²⁵ S. Lemaire dans son étude de 2004, confirme le constat de Blöss et Erlich, la grande majorité des bacheliers de la voie technologique appartiennent à une famille dont les parents ont un niveau scolaire inférieur à celui du baccalauréat. En fait, ces élèves sont les premiers dans leur famille qui accèdent à ce niveau (de baccalauréat), et que pour la grande partie leurs parents ont arrêté leurs études au niveau du CAP ou du BEP. Donc ces « nouveaux étudiants » ²⁶ comme l'indique S. Lemaire « *parmi les élèves de la cohorte, un bachelier général sur trois a un parent diplômé de l'enseignement supérieur, ce n'est le cas d'un bachelier technologique sur dix. Le plus souvent, leur père est au plus titulaire d'un CAP ou d'un BEP (35 %), du certificat d'études ou du BEPC (28 %), voire d'aucun diplôme (14 %).* » ²⁷.

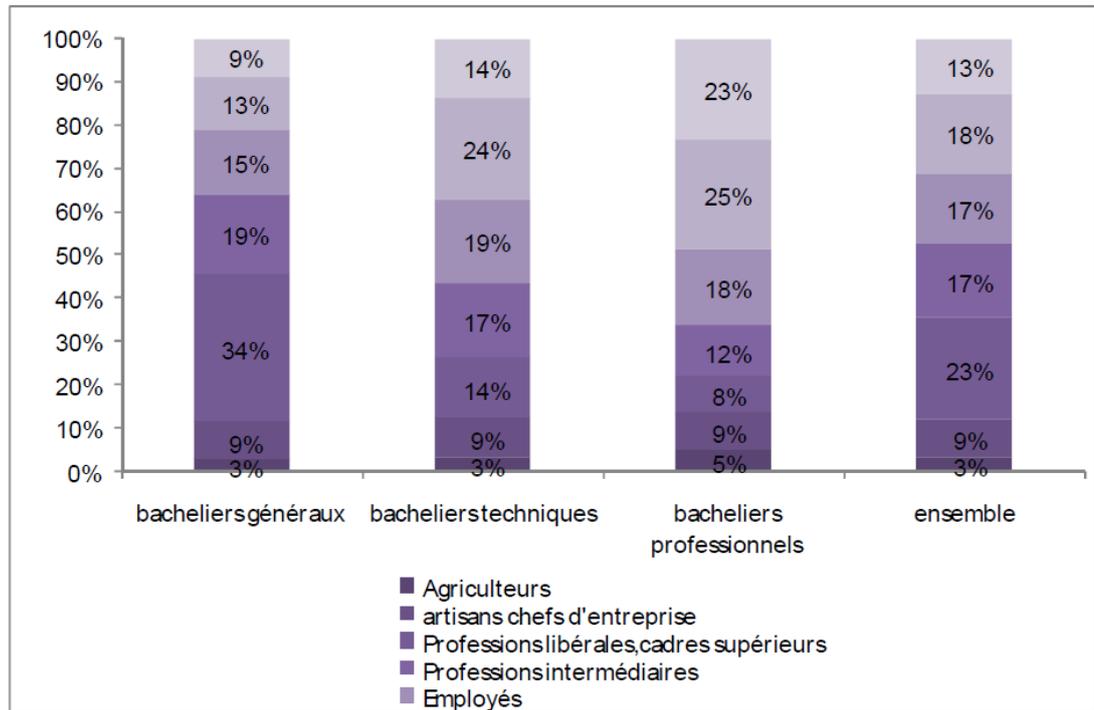
Selon les statistiques du Ministère, on observe que les baccalauréats technologiques et professionnels sont caractérisés par l'appartenance à une catégorie sociale particulière. Graphique (3).

²⁵ T. Blöss, V. Erlich, « Les nouveaux acteurs de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question », *Revue Française de Sociologie*, vol 41, n° 4, 2000, p.747.

²⁶ « Nouveaux étudiants » : ceux qui ont accès pour la première fois dans un établissement scolaire supérieur. (Blöss et Erlich, 2000).

²⁷ S. Lemaire, « Les bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur », *Education et Formation*, n° 67, mars, 2004, p. 34.

Graphique 3 : Origine sociale des bacheliers selon le type de baccalauréat en % 2004



Source : *Repères et références statistiques, DEP-MEN, édition 2005.*

Après ce que nous avons montré, nous constatons donc que tout se passe comme si les filières les plus populaires fournissaient les « nouveaux bacheliers ». Il est à noter que la pertinence à faire la comparaison entre les bacheliers de la série scientifique et ceux de la série de technologie est à démontrer lorsque les bacheliers de filière scientifique ont plus de chance d'accéder aux filières les plus sélectives au niveau de l'enseignement supérieur, comme la filière médecine, ou comme les CPGE. En fait, à peu près de 90 % des nouveaux bacheliers de série S déclaraient qu'ils ont eu accès à la filière qu'ils souhaitaient après avoir leur baccalauréat. Belhoste, en 2003, développe le même argument sur le caractère élitiste de l'enseignement des mathématiques.

1.3. L'inégalité et la théorie du poids de l'origine sociale.

La question des inégalités sociales devant l'école a présenté un véritable problème théorique et une préoccupation chez de nombreux chercheurs français, anglais et américains. Dans les pays anglo-saxons autant qu'en France, la question des inégalités constitue une part importante de la recherche sur l'appareil scolaire.

A cette période aussi, aux Etats-Unis, des travaux ont porté sur l'effet du contexte scolaire sur les ambitions scolaires des élèves, comme l'étude de J. Coleman *et al* en 1961 « The adolescent society » ; et l'étude de R. Turner en 1964 « The social context of ambition ». Dans la première étude, les auteurs ont mené leur enquête dans 10 lycées dont les composantes sociales sont contrastées. Ils constatent que les élèves ont plus de chance d'accéder à l'université quand ils fréquentent des écoles où la plus grande partie de ces élèves appartiennent à une catégorie favorisée. Ainsi, l'impact de l'environnement ou le contexte scolaire sur les aspirations des élèves est constaté entre villes et campagnes. En effet, cet impact est plus élevé en ville qu'ailleurs, tout comme il est plus élevé sur les garçons que sur les filles.

Plusieurs méthodes ont été utilisées afin de mesurer les inégalités sociales devant l'éducation. Les facteurs individuels (comme le sexe de l'élève, la taille de sa famille) ont été jadis considérés comme des facteurs explicatifs des inégalités, notamment les inégalités de réussite scolaire. Pour rendre compte de ces inégalités, les sociologues de l'éducation ont produit des théories explicatives en rupture avec une centration sur les caractéristiques personnelles, avec pour principe d'expliquer le social par le social suivant la recommandation de Durkheim. Nous nous proposons de rappeler ici ces théories explicatives en mettant l'accent sur leurs points communs et sur certains constats empiriques qui les étayent.

Avant d'aborder « les éléments pour une théorie du système d'enseignement » de Bourdieu et Passeron, et la conception opposée proposées par Boudon, deux conceptions sociologiques majeures, nous allons examiner brièvement la question de l'influence des facteurs dits individuels sur les inégalités de réussite. En effet, certaines études ont porté sur les différenciations entre (garçons et filles), d'autres recherches se sont intéressées à une catégorie particulière comme les élèves issus de l'immigration. Ainsi, nous allons nous intéresser aux facteurs dits individuels sur le choix des études.

1.3.1. Bourdieu et Passeron : la théorie de la structure sociale et le système scolaire.

Nous avons décrit *supra* les inégalités de parcours des élèves et les différences d'orientation/surtout celles de choix, qui ajoutent aux inégalités sociales de la réussite aux niveaux plus élevés comme pour le type de baccalauréat et l'accès à l'enseignement supérieur. Ce qui est la conséquence de deux phénomènes : d'abord, l'enseignement en France est connu pour la diversité hiérarchisée des séries du baccalauréat, puis l'apparente liberté donnée aux familles des élèves et aux élèves dans l'orientation qui jalonne le système éducatif par différents paliers d'orientation.

Les sociologues de l'éducation ont proposé des théories interprétatives de ces inégalités.

Avec l'émergence de la classe moyenne, la France, la Grande Bretagne et les Etats-Unis, notamment, ont lancé des recherches sur la mobilité, avec objectif d'analyser les inégalités sociales dans des sociétés industrielles qui ont connu une croissance économique rapide. L'inégalité sociale à l'école (notamment l'inégalité de parcours, de réussite) fut une des problématiques remarquées dans les analyses sociologiques centrées sur l'école et la scolarité.

Au début, la sociologie s'est focalisée sur l'interprétation des causes de ce phénomène ; en mettant l'accent soit sur la responsabilité de la famille au travers de ses caractéristiques, soit sur celle du système scolaire dans son organisation et ses contenus. Afin d'expliquer ce phénomène, les sociologues américains ont eu recours à la stratification sociale pour expliquer les différences d'aspiration scolaire entre les individus. H. Hyman en 1953, dans son étude sur la mobilité des élèves, a prétendu établir ce lien. Il a essayé de « *montrer que le système de valeurs des différentes classes sociales était marqué soit par le « volontarisme » pour les classes « aisées » et « moyennes », soit par la « passivité » et le « fatalisme » pour les classes « populaires ».* »²⁸

Dans la même perspective, en France, des constats identiques liés aux inégalités sociales de réussite auraient été établis. La première étude empirique réalisée à propos des

²⁸ P. Merle, « Les explications extrascolaires de la mobilisation des élèves. Contribution à une sociologie de l'expérience subjective », *Les Science de l'Education*, 2005, vol 38, n° 2, p.90.

inégalités sociales dans le choix et l'orientation remonte à l'enquête de l'I.N.E.D²⁹. Dans le commentaire de cette enquête réalisée par Girard et Bastide en 1963, ceux-ci avancent que des inégalités sociales liées aux aspirations scolaires ont un effet sur l'orientation : « *en réalité, les différences d'orientation prises par les élèves appartenant aux divers milieux, à réussite scolaire équivalente, sont fonction des désirs des parents, de leur niveau d'aspiration, ou de l'idée qu'ils se font de l'avenir de leurs enfants. C'est ce que montre l'analyse des désirs qu'ils ont exprimés au moment où ils remplissent un formulaire relatif à une candidature éventuelle à la classe de 6^o[...] les visées des familles reproduisent en quelque sorte la stratification sociale* »³⁰. On constate que pour ces auteurs la responsabilité des familles est directement engagée.

Bourdieu et Passeron quant à eux, en 1970, considèrent le « capital culturel » comme l'ensemble de ressources culturelles : biens culturels, diplômes, accès à ces biens, tout ce « capital » est transféré par les actions pédagogiques de la famille, au sein de celle-ci. Et c'est le « capital culturel » propre aux catégories sociales dominantes qui est le plus favorable à la réussite scolaire, parce que leur domination, par diverses médiations, s'étend aussi au domaine de la « culture légitime ».

Ils introduisent ainsi une rupture dans le champ de la sociologie de l'éducation en élaborant une théorie du fonctionnement du système de l'enseignement articulée autour de la distribution des biens culturels en examinant les conséquences de la reproduction de ces biens dans l'appareil scolaire. Chez Bourdieu et Passeron, l'école n'est plus une institution destinée à transmettre des savoirs, mais elle est aussi affectée d'un pouvoir de violence symbolique, au service de la reproduction des inégalités sociales. En effet, par cette violence, l'école arriverait à imposer des significations en conférant de la légitimité aux inégalités sociales. « *Tout pouvoir de violence symbolique, i. e. tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force, ajoute sa propre force, i. e. proprement symbolique, à ces rapports de force* ».³¹ L'action pédagogique (AP) permet d'exercer cette violence. L'action pédagogique est un rapport de force entre les classes sociales sous une forme de violence

²⁹ I.N.E.D, enquête du Ministère de l'Education Nationale auprès de 20700 élèves en 6^o, fut une des premières enquête menées sur la réussite des élèves, elle mit en évidence des inégalités de réussite et aussi les choix d'orientation liés aux désirs des familles.

³⁰ A. Girard, H. Bastide, « La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement », *Population*, 18e année, n° 3, 1963, p. 443.

³¹ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La reproduction. Elément pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, (Ed). De Minuit, 1970, p.18.

symbolique, ce rapport est à la base d'un pouvoir arbitraire qui établit un rapport de communication pédagogique. « *L'AP est objectivement une violence symbolique, en un premier sens, en tant que les rapports de force entre les groupes ou les classes constitutifs d'une formation sociale sont au fondement du pouvoir arbitraire qui est la condition de l'instauration d'un rapport de communication pédagogique* »³². Donc, l'action pédagogique est un pouvoir arbitraire qui se manifeste dans l'imposition d'un arbitraire culturel soumis aux rapports de classes sociales.

Le système scolaire contribue donc au processus de la reproduction sociale à travers des valeurs culturelles transmises pendant la scolarité, par l'effet des écarts qu'entretiennent les différents groupes sociaux à la culture exigée et transmise par l'École. Ce système reproduirait structurellement les conditions nécessaires à son existence, par la légitimation des inégalités sociales.

Bourdieu et Passeron se sont proposé de rendre compte des inégalités de performance scolaire. Le concept de l'égalité devant l'école suppose de faire admettre que l'école peut offrir une stricte égalité d'accueil à tous les élèves et que la réussite est accordée aux élèves qui la méritent. Selon Bourdieu, la réussite scolaire s'explique par le capital culturel, et plus largement par un « habitus de classe » et non pas par les capacités des élèves. Les auteurs proposent d'expliquer les trajectoires scolaires différenciées des élèves par la transformation des différences de capital culturel en inégalités scolaires. Par ailleurs, en proposant d'expliquer le social par le social, Bourdieu et Passeron indiquent que les inégalités devant la culture relèvent plus des déterminismes sociaux que des « différences individuelles » : « *les inégalités devant la culture ne sont nulle part aussi marquées que dans le domaine où, en l'absence d'un enseignement organisé, les comportements culturels obéissent aux déterminismes sociaux plus qu'à la logique des goûts et des engagements individuels.* »³³

Bourdieu et Passeron ont tenté d'expliquer l'orientation et le degré des aspirations de « *nouveaux reproducteurs d'habitus* ». ³⁴ Le choix se fait selon la maîtrise et l'acquisition de la langue scolaire produite à partir de la famille. Le concept de « capital culturel » inventé par Bourdieu, occupe une place importante dans l'analyse de choix et de la reproduction des rapports sociaux de domination. Ce concept met l'accent sur l'importance de la langue d'enseignement dans la genèse des inégalités. La notion du capital culturel chez Bourdieu et

³² *Ibid.*, p.20.

³³ P. Bourdieu, J-C. Passeron, *Les Héritiers*, Paris, Minuit, 1964, p.32.

³⁴ Nouveaux reproducteurs d'habitus, un concept élaboré par Bourdieu pour distinguer les élèves et les étudiants.

Passeron, est présentée comme une hypothèse liée à l'explication des inégalités de réussite (ou de performances scolaires) des élèves appartenant aux différents milieux sociaux. Cette notion peut exister sous les trois formes suivantes : une forme objectivée comprenant les propriétés matérielles culturelles, et celles qui n'entrent pas dans l'état incorporé, les livres, les disques, la bibliothèque; une forme institutionnalisée liée aux diplômes scolaires ; et une forme incorporée consacrée à toutes les compétences et aux choix esthétiques qui produisent le goût et l'habitus. Parmi ces trois formes de capital culturel, pour Bourdieu, la forme « incorporée » est la plus importante car elle regroupe les compétences et les dispositions dont l'individu profite pour être efficace et qui lui sont utiles, par la suite, pour sa réussite scolaire.³⁵

Ainsi, le choix entre les différentes filières correspond à des mécanismes qui se basent sur les exigences scolaires. L'échec d'un groupe qui ne peut pas dépasser un niveau scolaire précis ne trouve pas son origine, selon Bourdieu et Passeron, dans la défaillance de l'individu. Pour eux, l'examen scolaire ne représente qu'un moyen de diffuser et d'imposer la culture de la classe dominante et de forcer ses valeurs. La probabilité objective d'accès à un niveau d'enseignement est liée à l'appartenance à telle ou telle classe sociale. L'aspiration subjective est fonction ou dépend de la condition qui détermine les chances objectives de réussite par rapport à sa classe. En effet, l'aspiration subjective, se constitue par l'intégration ou par la croissance des systèmes de relations qui unissent la structure des rapports sociaux de classe au système scolaire mais aussi par les relations avec le système de relations objectives de l'ethos. « *Le capital culturel et l'ethos concourent à définir, en se composant, les conditions scolaires et les attitudes devant l'école qui constituent le principe de l'élimination différentielle des enfants des différentes classes sociales. Bien que la réussite scolaire, directement liée au capital culturel légué par le milieu familial, joue un rôle dans les choix d'orientation, il semble que le déterminant premier de la poursuite des études soit l'attitude de la famille à l'égard de l'école, elle-même fonction, on l'a vu des espérances objectives de réussite scolaire qui définissent chaque catégorie sociale.* ».³⁶

La théorie de « l'habitus » complète celle du capital culturel puisqu'elle rend compte de l'origine sociale du comportement des individus ; processus qui échappe à leur conscience. La culture sociale et familiale sert de référence à l'habitus qui est structuré socialement ; d'où

³⁵ P. Bourdieu, « Les trois états du capital culturel », *Acte de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 30, 1979, p.3.

³⁶P. Bourdieu, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue Française de Sociologie*, vol 2, n °3,1966, p. 333-334.33

les goûts, la représentation de l'école et les ambitions pour l'avenir : « *les attitudes des membres des différentes classes sociales, parents ou enfants, et tout particulièrement les attitudes à l'égard de l'école, de la culture scolaire et de l'avenir proposé par les études sont pour une grande part l'expression du système de valeurs implicites ou explicites qu'ils doivent à leur appartenance sociale.* »³⁷

Aussi, dans le cadre de la théorie de l'habitus, les préférences dans le choix d'une formation, l'orientation scolaire et/ou professionnelle sont déterminées par la base de la culture de classe, tout comme les goûts ; même le projet d'avenir et les ambitions scolaires et professionnelles seraient aussi, avant tout, une intériorisation du destin ou de la réalité objective. En fait, tout se passe comme si la famille et l'enfant construisaient leur ambition en accord avec ce que leurs conditions leur permettent : « *Si les membres des classes populaires et moyennes prennent la réalité pour leurs désirs, c'est que, en ce domaine comme ailleurs, les aspirations et les exigences sont définies dans leur forme et leur contenu par les conditions objectives qui excluent la possibilité du souhait de l'impossible. Dire, à propos des études classiques dans un lycée par exemple, « ce n'est pas pour nous », c'est dire plus que « nous n'avons pas les moyens ». Expression de la nécessité intériorisée, cette formule est, si l'on peut dire, à l'impératif-indicatif, puisqu'elle exprime à la fois une impossibilité et un interdit.* »³⁸

Bourdieu et Passeron, décrivent des mécanismes qui articulent le capital culturel et les inégalités devant l'école ; l'idée de l'intériorisation constitue le deuxième mécanisme qui expliquent les inégalités devant l'école et notamment les inégalités de parcours. Les aspirations différentes, la possession de différentes ressources culturelles, toutes ces différences entrent en jeu au moment de l'orientation ; c'est ce qui augmente les inégalités. Girard et Bastide avaient établi des constats compatibles avec cette théorisation.

De ce fait, l'élève, l'étudiant, même leur famille, font leur choix en dépendant de leurs aspirations, lesquelles sont reliées à des styles de vie liés à l'entourage de l'individu. Pour Bourdieu et Passeron, tout se passe inconsciemment, et c'est reproduit inconsciemment dans les activités sociales.

Pour ce qui est de l'importance des aspirations, du choix familial, nous identifions une sorte de proximité entre Bourdieu et Boudon, pourtant Boudon a refusé le « déterminisme »

³⁷ *Ibid.*, p.330.

³⁸ *Ibid.*, p. 331.

de Bourdieu, notamment telle qu'il s'exprime dans la théorie de l'habitus et dans celle des « héritiers ». Par ailleurs, ce qui chez Boudon, relève du registre de dispositions inconscientes, héritées des conditions objectives d'existence, est traité par Boudon dans celui du choix rationnel individuel.

Chez Bourdieu, nous avons retenu uniquement ce qui concerne la socialisation et l'habitus en raison du poids de ces concepts dans l'actualité des recherches en sociologie et en sciences de l'éducation.

Par la théorie de la « Reproduction », Bourdieu et Passeron ont rendu compte du système scolaire français dans une relation d'homologie structurale avec l'ensemble du système social. Passeron écrira plus tard que cette conceptualisation n'était pertinente que comme description d'un état de ce système, à un moment particulier de son histoire³⁹. Bourdieu et Passeron considèrent les élèves d'une façon homogène, comme soumis à un processus structural abstrait sous-estimant l'indétermination possible de certaines interactions, donc celle de certaines situations sociales. C'est la seule critique que nous formulerons envers cette l'analyse du processus produisant des inégalités sociales de réussite, mais ce n'est pas une limite négligeable.

1.3.2. Boudon : l'acteur humain et sa rationalité

Dans le domaine de l'économie, comme dans d'autres domaines comme la psychologie, des économistes ont tendance à appréhender les comportements d'une manière générale, et par-delà les groupes sociaux. Leurs recherches tentaient de construire une théorie portant sur la rentabilité de l'éducation, sans tenir compte ni de la stratification sociale ni du genre. En effet, dans les années 60, certains chercheurs sont passés de l'idée que l'éducation est un bien de consommation à celle que l'éducation est un bien d'investissement. En conséquence, les économistes de l'éducation se sont engagés dans l'analyse des choix de l'individu sous l'angle de la rentabilité ou de l'utilité.

G. Becker, l'un des économistes qui se sont intéressés à la théorie du capital humain ; « *L'intérêt suscité par la théorie du capital humain remonte à la publication de l'ouvrage intitulé Human Capital de G. S. Becker* ». ⁴⁰ Toutes les analyses de cet auteur expriment une

³⁹ J-C. Passeron, « La reproduction sociale et l'histoire », *Esprit*, n° 115, 1986, pp.63-81.

⁴⁰ V. Liechti, *Du capital humain au droit à l'éducation: analyse théorique et empirique d'une capacité*, 275 p, Thèse en Sciences Économiques et Sociales, l'Université de Fribourg, Suisse, 2007, p. 14.

volonté de construire une approche économique du comportement humain. Dans le contexte de cette théorie, l'individu est considéré comme un « capital » et la formation donnée comme un investissement qui peut augmenter ce capital. En effet, cette théorie s'est intéressée aux qualifications des employés. Ainsi, l'éducation est non seulement considérée comme un bien de consommation mais tout autant comme un investissement porteur des revenus de futurs. *« La théorie du capital humain est une théorie de l'offre qui s'intéresse aux caractéristiques et aux qualifications des employés. Elle considère l'éducation comme n'étant pas un bien de consommation, mais plutôt comme un investissement conduisant à des revenus futurs plus élevés. Comme investissement, la demande d'éducation dépend alors de deux caractéristiques; la première est que les individus considèrent le coût d'opportunité des revenus refusés pendant qu'ils sont à l'école, et la deuxième est qu'ils considèrent le revenu espéré sur le marché du travail après l'éducation. Cette théorie prédit donc que plus la période d'investissement est grande, plus le rendement est élevé; par conséquent, la dispersion des revenus est positivement corrélée à la dispersion des niveaux d'éducation. Les différences de salaires sont supposées égalisatrices »*⁴¹

Dans cette conception, l'école et ses formations sont consommées par l'élève et sa famille. Les savoirs, les formations et les compétences qu'ils vont obtenir à l'avenir et leur augmentation amortiront le coût de l'investissement. Leur demande d'éducation dépend de deux logiques : la première est liée au rapport entre les coûts d'opportunités occasionnés⁴² et l'absence de revenus pendant le cursus scolaire, et la deuxième concerne les revenus escomptés sur le marché du travail après avoir fini l'école.

De ce fait, le choix d'orientation ou de sa formation de l'élève est rationnel, puisque avant de décider, l'élève et sa famille, regardent les rendements futurs escomptés ainsi que la durée de cette formation. Puis, ils font une comparaison entre les « dépenses présentes » et les « revenus futurs ». Cette approche de l'éducation par G. Becker, est donc placée sous les principes exclusifs de la rationalité et de la rentabilité.

⁴¹ C. Ris, *Fondement micro-économique des différences des salaires non compensatrices dans l'industrie ivoirienne*, Thèse en Sciences Economiques, Université de Lyon, 2001, p.44- 45.

⁴² Dans la théorie de Becker. G, chaque travailleur a son propre capital qu'il investisse, et ainsi dans l'investissement du capital humain, l'individu fait le calcul du rendement lié à ses dépenses. En effet, ces rendements peuvent s'évaluer comme la relation entre l'accroissement des revenus du travail et l'ensemble des coûts occasionnés par cet investissement. Les coûts sont dus aux dépenses matérielles d'éducation, mais aussi aux revenus que l'individu ne touche pas au cours de cet investissement ou de ces années d'études et ce que l'on appelle « les coûts d'opportunités ».

En effet, la croissance économique après la deuxième guerre mondiale est due au succès de l'approche de la théorie du capital culturel. Le domaine de la santé et de l'éducation sont les principales préoccupations de cette théorie.

Il est nécessaire d'introduire cette partie par la référence à la théorie du capital humain car elle représente la base et l'inspiration de la théorie que Boudon a développée en 1973 dans son ouvrage : *L'inégalité des chances*. En effet, Boudon défend une sociologie qui s'oppose à la sociologie holiste, et s'inscrit dans une sociologie de l'individualisme méthodologique. Il s'oppose ainsi à la « doctrine selon laquelle l'agent social n'aurait qu'une autonomie apparente et peut être traité par le sociologue comme un être passif [...] point de vue selon lequel les structures seraient premières par rapport aux individus et explicatives par rapport à eux ». ⁴³

Pour Boudon, les facteurs d'inégalités s'accumulent et constituent un système. En effet, l'élève et sa famille ont à gérer des paliers d'orientation et sur la base de leurs « calculs », ils prennent la décision de poursuivre ou non la scolarité. Boudon, dans sa théorie, n'a pas ignoré totalement la classe sociale : pour atteindre une position sociale précise l'individu s'appuie sur son appartenance sociale.

Pour Boudon, comme pour certains autres économistes de l'éducation, l'individu est considéré comme un acteur rationnel dans son choix. De ce fait, la régularité sociale n'est pas la conséquence du choix d'une formation peu valorisée par les individus issus d'un milieu défavorisé, mais elle est la conséquence de l'agrégation des comportements des individus qui partagent partiellement la même position sociale. Dans cette conception, les enfants d'ouvriers ne s'engagent pas dans des études longues pour obtenir ensuite une position sociale plus élevée que celle de leurs parents, alors que, pour un élève enfant de cadre supérieur il y aura besoin d'une formation qui lui permette de se trouver dans une position sociale au moins équivalente à celle de ses parents.

Ce constat aurait été effectué en 1974, par le travail de R. Rousselot *et al*⁴⁴, sur la mobilité intergénérationnelle: l'individu souhaiterait le niveau seulement qui est juste supérieur à celui de ses parents, et rarement plus élevé. Des travaux plus récents comme celui de Galland *et al* (1995)⁴⁵, ne confirment pas ce postulat. En effet, chez ceux qui entrent dans

⁴³ R. Boudon, *La logique du social*, Paris, L'Hachette, 1979, p.38-39.

⁴⁴ J. Rousselot, G. Balaze, C. Mathey, en 1974 ont mené une enquête auprès de 285 garçons parisiens âgés entre 15-19 ans.

⁴⁵ O. Galland, M. *et al.*, *Le monde des étudiants*, PUF, Paris, 1995.

l'enseignement supérieur, les aspirations à une vie professionnelle et sociale sont plus élevées chez les étudiants de milieu social populaire que chez les élèves issus de cadres. Ainsi, le choix et le parcours des étudiants sont liés à une typologie sociale en premier cycle d'université.

Plusieurs auteurs se sont interrogés sur le rôle et l'implication de la famille dans la scolarité de leur enfant. Pour Boudon, les inégalités scolaires sont un résultat de choix calculés ; la famille est considérée dans ses analyses comme l'élément principal de la structure sociale. L'élève et sa famille prennent en compte les coûts et la durée de formation, et aussi la rentabilité de ces études en fonction de leur position sociale: « *les individus choisissent leur niveau d'instruction par un calcul rationnel, en fonction de leur position dans le système des classes et des attentes sociales attachées à un instant particulier aux divers niveaux d'instruction* »⁴⁶. Dans le cadre théorique de Boudon, la famille et l'enfant choisissent une orientation après avoir « fait des calculs ». Le choix d'une formation est, pour eux, lié à la rentabilité du gain futur, à la durée de cette formation par rapport à d'autres moins coûteuses. Ces calculs ou ces comportements pour avoir une chance d'améliorer leur statut social dépendraient aussi de la position sociale des parents.

Ainsi, le modèle de Boudon accorde une importance à l'effet de la logique de la mobilité sociale sur la perception de la rentabilité de l'investissement dans l'éducation.

Ces éléments constituent l'essentiel de la réflexion sur l'investissement éducatif du point de vue de la rentabilité ou de l'utilité. Boudon accorde aussi une importance aux anticipations la famille. Il a donné un modèle explicatif des inégalités de chances devant l'école. Les facteurs des inégalités ne s'ajoutent pas mais ils s'organisent pour construire un système.

Duru-Bella et Mingat en 1988, dans leur ouvrage « *Les disparités de carrières individuelles à l'université* », construisent eux aussi un modèle décisionnel de comportements pour analyser l'orientation des étudiants à l'université. Les auteurs supposent que le choix de l'orientation doit s'analyser à partir des anticipations faites par l'étudiant. En effet, les étudiants ou les individus font leur choix comme des agents qui cherchent la meilleure adaptation selon les moyens dont ils disposent pour arriver à la fin des études poursuivies.

⁴⁶ R. Boudon (1973) cité par T. Poullaouec, « Les habitus neufs de l'auto-exclusion », http://www2.cndp.fr/revueVEI/163/163_Poullaouec.pdf.

Dans la même perspective, les auteurs indiquent que les étudiants observent certaines caractéristiques liées à différentes filières de l'enseignement supérieur. En fait, chaque filière de l'enseignement supérieur est observée par les étudiants autant pour les débouchés sur le marché du travail, et leur insertion professionnelle et aussi autant pour sa période ou sa durée plus ou moins longue selon les études, et pour sa valeur sociale: *« l'étudiant observe les caractéristiques distinctives des différentes filières de l'enseignement supérieur. Parmi celles-ci, on peut penser que les caractéristiques suivantes sont importantes: les débouchés des études en termes de possibilités d'emploi et de rémunération ; le caractère plus ou moins difficile et sélectif des études ; la durée des études et leur caractère plus ou moins intensif ; la dimension plus ou moins attractive du contenu des formations »*.⁴⁷ Evoquer toutes ces caractéristiques ou ces paramètres rentre dans l'objet d'un calcul aux termes duquel il faut mobiliser et engager les moyens. En fait, la mobilisation d'un étudiant inclut plusieurs éléments ou paramètres : tout d'abord, elle est liée à ses résultats scolaires, son âge, son origine sociale ce qui détermine aussi le niveau économique ou financier et enfin son origine géographique.

Le choix de l'orientation d'un élève vers telle ou telle filière s'effectue en fonction de l'efficacité de cette filière pour rentrer sur le marché du travail et faciliter l'intégration. *« De façon plus précise, nous supposons que l'étudiant cherche les filières les plus efficaces pour son insertion professionnelle et sa vie active, d'une part, les filières où les coûts à supporter seraient pour lui les plus faibles d'autre part. »*⁴⁸. En effet, même les coûts ont des aspects variés: d'abord la dimension institutionnelle qui comprend la durée des études (longues ou courtes) et aussi des coûts d'opportunité (gain ou manque) ; l'aspect personnel qui rassemble les caractéristiques scolaires de l'élève et ses acquisitions antérieures. De ce fait, les différentes probabilités de réussite des études dans telle ou telle filière dépendent de deux dimensions : les caractéristiques scolaires et les coûts qui ont conduit aux anticipations de l'élève. Ces auteurs soulignent que *« les coûts ont eux-mêmes plusieurs dimensions : un aspect institutionnel par l'intermédiaire du temps des études (aussi bien leur durée en nombre d'années, que leur intensité en termes de volume hebdomadaire de travail à fournir) et des coûts d'opportunité (manque à gagner) associés ; un aspect personnel, qui tient aux caractéristiques scolaires et aux acquisitions antérieures des élèves, qui ont comme conséquences de rendre les études plus ou moins risquées quant à l'obtention du diplôme*

⁴⁷ M. Duru- Bellat, A. Mingat, « Les disparités de carrières individuelles à l'université : une dialectique de la sélection et de l'auto-sélection » *L'Année sociologique*, n° 38, 1988, p. 312.

⁴⁸ *Ibid.*, p.312.

*et/ou plus ou moins coûteuses compte tenu du temps plus ou moins long qu'il aurait été nécessaire de mobiliser pour finir par l'obtenir ».*⁴⁹

Selon les analyses factorielles de Duru-Beillat et Mingat, il existe une hétérogénéité de structure de la population bachelière. La population bachelière étudiée a présenté une hétérogénéité liée à la caractéristique socio-culturelle et celle liée à l'âge et à la carrière scolaire. De ce fait, les séries du baccalauréat ne se distribuent pas d'une façon hasardeuse. Ainsi, et selon cette analyse, la série C accueille les élèves qui proviennent de milieux favorisés, alors que la série G reçoit les élèves qui appartiennent à des familles défavorisées. Par la suite, les élèves d'origine défavorisée et qui ont eu leur baccalauréat en série F ou G n'ont pas pu continuer leurs études, en revanche pour les élèves issus de milieux favorisés et qui ont eu un bac mathématiques, l'orientation est favorisée pour les grandes filières (comme médecine et les classes préparatoires aux grandes écoles).

1.3.3. L'origine migratoire joue au-delà de l'origine sociale.

Certaines études comme celles d'A. Girard et P. Clerc (1964),⁵⁰ P. Mallet et S. Bousta, (1988) ainsi que celle de P. Mondon (1984), sans oublier les travaux de J-P. Zirotti (1978 ; 1979)⁵¹, ont identifié, sous des modalités diverses, l'origine sociale des élèves immigrés dans les causes de leur échec scolaire. A la fin des années 80, Z. Zéroulou a montré que la réussite scolaire de certains élèves descendants de l'immigration, particulièrement les Algériens, dépend de l'aspiration scolaire de leur famille. Au début des années 90, J-P. Caille et A. Vallet ont constaté, à partir des données du panel 1989, que « *toutes choses égales par ailleurs* » les meilleurs parcours des élèves, issus d'immigration dans le secondaire, ont reflété autant les aspirations de la famille de l'élève, qui sont souvent très élevées, que leur parcours scolaire, qui est meilleur que celui du français d'origine appartenant au même niveau socioprofessionnel. Or, plus récemment, J-P. Zirotti dans une publication de 2006, soutient que les élèves issus de l'immigration, plus particulièrement les élèves d'origine maghrébine,

⁴⁹ *Ibid.*, p.312- 313.

⁵⁰ A. Girard, P. Clerc, « Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième », *Population*, vol 19, n° 5, pp. 829-872.

⁵¹ J-P. Zirotti, avec la collab. de M. Novi, « La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés ». Tome 1: Evaluation, sélection, orientation (Analyse d'un processus). IDERIC, Université de Nice, *Rapport de recherche*, juin 1979

J-P. Zirotti, « Une enquête sur l'orientation scolaire des adolescents immigrés », *Migrants Formation*, 29-30, octobre, 1978, pp. 77-82.

ressentent et expriment souvent un sentiment d'injustice par rapport à leur orientation. « *L'inégalité sociale est souvent articulée à la stigmatisation d'une identité sociale, comme c'est le cas pour les jeunes maghrébins, alors la possibilité de points de vue et de comportements spécifiques est ouverte. C'est quand ils sont engagés, par exemple, dans des étapes décisives de leur parcours scolaire, préoccupés d'obtenir des affectations dans des filières conformes à leurs projets et avertis, par le partage de cette connaissance quasi objective au sein du groupe d'appartenance, du fort risque de relégation vers des voies sans issues valorisées, que s'exprime plus fréquemment cette posture revendicative. La durée d'études plus longue des jeunes Algériens, constatée par Tribalat (19995), pourrait être la conséquence de cette attitude* ». ⁵²

M. Chomentowski note dans son ouvrage sur l'échec scolaire des enfants des immigrés, en se référant à d'autres études sur la scolarité de ces élèves comme celle de J-P. Caille, et l'enquête qui a été menée par la commission NESS, que ces élèves éprouvent des sentiments d'injustice et que ces sentiments d'injustice sont la conséquence d'une orientation subie. « *Le sentiment d'injustice plus fréquent éprouvé par les enfants d'immigrés au moment de l'orientation en fin de troisième conduit à se demander s'ils n'auraient pas été victimes de discrimination. On s'intéressera d'autant plus à cette question qu'une étude récente met en évidence un sentiment de discrimination relativement élevé parmi les enfants d'immigrés de la première génération que ceux-ci relient explicitement au déroulement de leur scolarité : 44% d'entre eux déclarent avoir été victimes de discriminations qui, une fois sur deux, se seraient produites en milieu scolaire*» ⁵³

Ainsi, Y. Brinbaun et A. Kieffier (2005) montrent que les familles immigrées considèrent souvent la trajectoire scolaire de leurs enfants comme un moyen d'intégration, « *la force des aspirations des familles immigrées renvoie à l'hypothèse de la sélectivité de ces populations qui, du fait même de la migration, construirait leur projet autour de la scolarité de leurs enfants, percevant le système éducatif comme un moyen d'intégration et de mobilité sociale ascendante* ». ⁵⁴

⁵² J-P. Zirotti, « De l'expérience de la discrimination à la délégitimation : Les jugements des élèves issus de l'immigration sur les décisions d'orientation scolaire et les conditions de leur scolarisation », *Cahiers de l'URMIS*, n° 10-11, 2006, p.4.

⁵³ M. Chomentowski, *L'échec scolaire des enfants de migrants l'illusion de l'égalité*, Paris, l'Harmattan, 2009, p. 89-90.

⁵⁴ Y. Bribaum, A. Kieffer, «D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées: ambition et persévérance », *Éducation et formations*, n° 72, 2005, p54.

Quelques années plus tard, Brinbaum et Kieffer, (2009), indiquent que quelle que soit leur appartenance sociale, les familles immigrées souhaitent que leur enfant ait un baccalauréat et pas n'importe pas quel type de baccalauréat. Pourtant, le baccalauréat général reste préféré chez ces familles. Car ce type d'enseignement permet aux élèves de s'insérer facilement sur le marché du travail. Comme le montrent Vallet et Caille, à partir des statistiques du panel de 1995, près de la moitié 47 % des parents (les deux parents sont d'origine maghrébine) ont souhaité une orientation vers la voie générale, et que 33 % d'entre eux trouvent ce type de diplôme utile pour trouver un travail plus tard et permet à leurs enfants de continuer des études longues. Tandis que cette tendance apparaît moins forte chez les parents français qui appartiennent à la même catégorie socioprofessionnelle : 28 % ont voulu que leur enfant s'oriente vers le bac général et 17 % d'entre eux trouvent que ce type de bac permettra à leur enfant d'obtenir un emploi plus tard.

La famille maghrébine, qui appartient à un milieu modeste, a les aspirations les plus élevés et ambitieuses parmi les familles immigrées, voire par rapport à celles d'origine française.

L'accès aux différentes filières et spécialités reste lié à l'appartenance sociale. Ainsi, les élèves issus de l'immigration peuvent vivre une situation contradictoire liée à leur scolarité: d'un côté leurs parents souhaitent une orientation qui leur permet de poursuivre leurs études, et d'un autre côté, ils appartiennent souvent à une famille modeste et les parents n'ont pas eux-mêmes bénéficié d'une scolarité. Bien que, les aspirations scolaires soient plus élevées dans la famille d'immigrés, la plupart de leurs enfants ne suivent pas la voie générale qui leur permettrait de poursuivre de longues études. Caille, J.P, montre qu'en 2002, 83 % des élèves continuent leurs études initiales (dans un lycée) et que seulement 8 % sont allés en apprentissage. Or, la plupart des élèves d'origine étrangère fréquentent l'enseignement professionnel et technologique plus qu'ils n'entrent dans l'enseignement général tandis que les élèves français d'origine, ou de famille mixte, entrent dans l'enseignement général plus que dans les autres types d'enseignements.

Par ailleurs, une différenciation nationale/géographique existe entre les groupes sociaux en fonction de l'orientation vers tel ou tel type d'enseignement. A la fin du collège, les élèves d'origine portugaise s'orientent vers le même enseignement que les français qui appartiennent à la même catégorie sociale, alors que les élèves d'origine maghrébine se distinguent de ces deux groupes sociaux. Ainsi 53 % des élèves d'origine portugaise ont été

orientés vers un lycée général ou technologique contre seulement 46 % des élèves maghrébins.

A l'intérieur du processus de l'orientation demeurent des inégalités liées à l'appartenance sociale et nationale à la fois. « *L'orientation vers la voie professionnelle répond à la demande des élèves dans 80 % des cas, avec toutefois des écarts importants entre les vœux des élèves et les orientations effectives selon leur origine nationale. Le décalage est particulièrement élevé pour les jeunes originaires du Maghreb, d'Afrique subsaharienne et de Turquie* » ; de même « *de nombreux jeunes d'origine maghrébine expriment alors un sentiment d'injustice vis-à-vis de leur orientation en fin de troisième* ». ⁵⁵

A partir de ces constats, nous pouvons relier le poids de l'origine sociale et celui de la rationalité et à la fois s'y conformer. Il semble qu'il existe des différenciations au sein des groupes selon la nationalité. Au sein de la catégorie d'enfants d'ouvriers nous relevons des différences entre les familles françaises, portugaises et maghrébines, si les familles maghrébines ont les aspirations les plus élevées car il y aurait « *à la fois intériorisation des possibles via un habitus de classe et à la fois la rationalité de ces familles, car leurs enfants sont plus fréquemment en situation de retard scolaire* ». ⁵⁶ De même, Brinbaum et Kieffer notent que « *les ambitions des élèves français d'origine semblent plus réalistes que celles des jeunes issus de l'immigration.* » ⁵⁷

⁵⁵ Y. Brinbaum, C. Guégnard., « Parcours de formation et insertion des jeunes issus de l'immigration de l'orientation au sentiment de discrimination », *CEREQ*, 2011, p.5-11.

⁵⁶ N. Nakhili, L'Environnement scolaire, quels effets sur les aspirations « individuelles » ? Le cas de l'entrée dans l'enseignement supérieur, Thèse en Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, soutenu 2007, p.73-74.

⁵⁷ Y. Brinbaum, A. Kieffer, « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance », *Education et Formation*, n° 27, septembre 2005, p. 69.

Chapitre II : L'enseignement professionnel à l'intersection des hiérarchies scolaires et sociales

Nous nous proposons dans cette partie de traiter trois points principaux liés à l'enseignement professionnel.

Tout d'abord, dans la première section, nous allons nous focaliser sur l'étude de l'histoire de l'enseignement professionnel et de ses réformes, depuis la réforme Astier jusqu'à nos jours. Cette chronologie montre que l'enseignement professionnel depuis sa création a été mis au service du développement industriel en répondant aux besoins du marché du travail, et que l'on a essayé d'intégrer la formation professionnelle dans le système scolaire.

La deuxième section exposera le poids de l'orientation à la fin de la troisième dans les inégalités de parcours scolaires, et montrera les composantes sociales et scolaires de cet enseignement.

La dernière section portera sur les filières de l'enseignement professionnel et sur les différenciations internes à celui-ci (la question de l'existence des variantes entre ces filières elles-mêmes).

2.1. Quelques repères sur l'histoire de l'enseignement professionnel

Essayer de construire une histoire de l'enseignement professionnel et technologique n'est pas une tâche facile. Prendre en considération l'histoire de l'enseignement professionnel est important et nécessaire car cela permet de montrer que ce type d'enseignement s'est mis en place au travers de différentes controverses depuis la fin du XVIII^{ème} siècle. Il faut noter que cet historique se retrouve dans les débats de la mise en place des réformes de l'enseignement professionnel intégré. En effet, la question d'intégrer l'enseignement professionnel dans le système éducatif français et l'articulation entre cet enseignement et celui de l'enseignement général, pour faire le lien entre la formation dans le cadre scolaire et/ou dans celui de l'entreprise a été posée très tôt à la table de discussion et a parfois été au cœur de ces discussions. L'absence d'organisation de l'enseignement professionnel a eu un impact et a produit une série de réformes variées. En fait, jusqu'à la fin du XIX^{ème}, l'enseignement professionnel s'est structuré grâce aux initiatives locales, publiques et privées.

Il nous paraît indispensable de présenter au moins quelques points qui dépassent le sujet de cette thèse afin de montrer les grandes tendances qui l'ont constitué. De ce fait, l'élaboration de l'enseignement professionnel s'est effectué en tentant de concilier la transmission d'une culture générale en relation avec les entreprises et l'enseignement. Dans les tentatives d'adaptation de cet enseignement, on a débattu sur l'importance du savoir en regard des enseignements dispensés dans la formation initiale et aussi sur la question de la valorisation de l'enseignement professionnel.

La présentation de l'histoire et de l'évolution de la structure de l'enseignement professionnel sera divisée en quatre étapes :

2.1.1. L'enseignement professionnel à partir de la loi Astier 1919

Historiquement la question de l'enseignement professionnel fait partie de la politique de la scolarité obligatoire. La question de la formation professionnelle a commencé avec la politique de scolarisation massive des enfants issus de milieu populaire dans la logique de Reconstruction après la première guerre mondiale. Selon N. Euriat, « *Il faut attendre la fin du XIX^{ème} siècle pour voir un enseignement professionnel et technique se mettre en place avec les*

débuts de la III^{ème} République (1875-1940) »⁵⁸ ; de leur côté, V. Troger et P. Pelpel (1993), indiquent qu'à la fin des années 1860 l'idée de scolarisation de l'enseignement technique existe déjà.⁵⁹ A partir de 1919, la scolarité de l'enseignement technique se met progressivement en place avec la loi Astier.

Avec cette loi promulguée (1919), l'enseignement technique va dépendre du Ministère de l'Industrie, puis de l'Education nationale. Le développement de ce type d'enseignement à cette époque a répondu aux besoins de main-d'œuvre qualifiée. Mais avant cette loi l'enseignement professionnel avait connu des changements et des phases intéressantes comme avec la loi « Le Chapelier » de 1719, qui a été considérée comme la loi posant la première pierre dans la construction de ce type d'enseignement. Puis en 1863, l'enseignement professionnel a eu une définition officielle arrêtée par une commission qui regroupait les Ministères de l'Agriculture, du Commerce et des Travaux publics ; elle avait eu pour un objet d'évaluer la situation de l'enseignement professionnel en France.

La loi « d'Astier », qui a installé les bases d'un enseignement technique et professionnel en imposant des cours professionnels, dans le cadre d'un enseignement obligatoire et gratuit pour les jeunes âgés de 14 et 17 ans, a conduit à l'ouverture de la voie technique obligatoire et gratuite en même temps, dans le cadre de l'instruction publique. L'instruction publique, en imposant des cours professionnels, est à l'origine de la création du CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle). En fait, les entreprises industrielles étaient à la source de la proposition de ces cours professionnels. Le renforcement de la loi d'Astier obligera les apprentis à préparer le CAP selon le contrat de 1928. Enfin, elle a fixé la durée de formation de trois ans.

Avec cette loi, l'enseignement professionnel et technique passe sous la tutelle du Ministère de l'Instruction Publique, puis cet enseignement est rattaché à l'Education Nationale. A cette époque, le but de ce type d'enseignement est de répondre aux besoins en main d'œuvre qualifié des entreprises.

Il est à noter que les changements politiques et institutionnels ont également produit un autre décret en 1922, cherchant à inciter les jeunes à s'orienter selon leurs aptitudes professionnelles afin de répondre aux besoins du marché industriel.

⁵⁸ N. Euriat, *Transformation de l'enseignement professionnel et rapport au savoir des enseignants : enjeux autour des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel*, thèse en sociologie s, Université Nancy 2, 2007, p.29.

⁵⁹ L'enseignement technique qui va se varier et se distinguer de l'enseignement professionnel plus tard.

En 1925, la chambre des Métiers a été créée pour prendre en charge l'organisation de l'apprentissage dans l'atelier, en fonction des intérêts des professionnels et surtout des artisans. En fait, en 1926, la relation entre les entreprises et l'enseignement professionnel sera complétée par la création du brevet professionnel (BEP) ; le titulaire de ce type de brevet possède l'équivalent d'un certificat d'études pratiques en suivant deux ans de cours professionnels, ce qui peut l'aider à progresser dans sa carrière au sein de l'entreprise.

2.1.2. Entre la loi Astier et le début de la scolarisation dans l'enseignement professionnel

Si l'on considère que la loi « Astier » est la première loi qui ait organisé et ajouté les cours professionnels à l'enseignement professionnel, et la première à avoir intégré l'enseignement professionnel à l'instruction publique, la loi « Zay » en 1937, est celle qui a régi strictement l'enseignement professionnel. La spécificité de cette loi consiste à prolonger l'âge de la fin de la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans, et surtout à proposer la notion d'école unique pour tous les élèves. Cette école unique comprend trois filières et l'une de ces filières comprend l'enseignement professionnel et technique. Il faut noter ici que c'est cette division entre les trois filières qui conduit à faire la distinction entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général au plan de la valeur perçue de chaque ordre d'enseignement. En fait, l'enseignement professionnel ne propose pas de baccalauréat à ses élèves, ce qui le différencie fortement de l'enseignement général et le dévalue.

Ces débuts de la scolarisation dans l'enseignement professionnel ne signifient pas que l'enseignement professionnel ait perdu le contact avec le monde du travail, puisqu'en 1937, par exemple, a été créée l'école-atelier. Cette création a été renforcée par la loi « Astier » en institutionnalisant l'enseignement professionnel. Un an plus tard, les jeunes ayant entre 14 à 17 ans ont eu accès à un enseignement professionnel pratique. Par conséquent, chaque jeune a eu droit à un service d'orientation professionnelle lié à son apprentissage professionnel.

A la veille de la Deuxième Guerre mondiale, apparaît une volonté d'unification du système scolaire. Durant cette époque, le lien entre l'enseignement professionnel et technique avait connu une rupture, et une opposition entre l'entreprise et le système scolaire *via* les organisations patronales.

La deuxième période importante dans l'apparition de l'enseignement technique et professionnel en France renvoie à l'époque du gouvernement de Vichy. A cette époque,

l'enseignement professionnel et technique a connu la création des centres de formations professionnelles (CFP). La mise en place de ces centres, qui évolueront avec le temps, permettra la scolarisation vont participer et la formation professionnelle des futurs ouvriers. Ces centres ont deux objectifs : préparer et fournir la main-d'œuvre qualifiée au marché industriel tout en assurant sa formation idéologique. Dans les années 1939 -1940 l'objectif des centres de formation professionnelle n'était pas seulement de préparer des jeunes qualifiés mais aussi de lutter contre le chômage de jeunes. A. Prost considérait que « *l'apprentissage en école apparaît véritablement en France comme un remède au chômage, et non d'abord comme un enseignement. Faute de pouvoir mettre les jeunes au travail, on les met à l'école* ». ⁶⁰

Ainsi, ces centres deviendront les centres d'apprentissage, et ils seront placés sous la direction du secrétariat de la jeunesse, ils sont installés dans les grandes villes. Selon A. Jellab (2008), les CFP ont accueilli massivement les jeunes qui appartiennent au milieu défavorisé. Le régime de Vichy renforçait le pouvoir de l'état sur l'enseignement, valoriserait le travail manuel, organisait les examens et délivrait les diplômes. A la même période, les écoles professionnelles de l'industrie et du commerce deviennent des collèges techniques. Cette transformation a répondu à la démocratisation de l'enseignement professionnel. En effet, cette démocratisation ou développement quantitatif a eu une influence sur la diversification des diplômes de l'enseignement professionnel. De ce fait, nous constatons que les CAP ont connu une forte diversification. La demande locale et même régionale a conduit à créer certains diplômes afin de répondre à des besoins spécifiques clairement identifiés. Les entreprises locales voulaient des formations précises dans telle ou telle spécialité. Mais les diplômes n'ont pas seulement valeur locale, mais aussi nationale. Pour cela, le gouvernement de Vichy va établir le programme des formations commerciales et industrielles, d'une part, et, d'autre part, va publier la loi de 1943, afin de réunir l'enseignement professionnel et l'enseignement technique.

En 1945, la direction de cet enseignement s'est séparée en deux groupes : le premier comprend des écoles techniques, le deuxième l'apprentissage. A partir de cette date, une distinction et une différenciation forte est créée entre l'enseignement général et le professionnel, au niveau institutionnel. Cette séparation permet de distinguer une filière technique d'une autre, professionnelle. La séparation, la distinction entre les deux types va être renforcée par le décret de 1946 dont dépend la création des Ecoles Normales Nationales

⁶⁰ A. Prost, *L'histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, G-V.Labat, 1981, p.555.

d'Apprentissage (ENNA), et qui va garantir la formation des enseignants. Aussi, dans l'année 1946, un corps d'inspecteurs est mis en place dans le but d'harmoniser les interactions entre les métiers et l'administration.

Deux ans plus tard (1948), les Commissions Nationales Professionnelles Consultatives (CNPC) ont été créées. Ces commissions sont chargées de plusieurs missions dont le rapprochement entre les différents acteurs qui s'intéressent à l'enseignement professionnel (les organisations patronales, les enseignants, les fonctionnaires de l'administration, les syndicats de salariés) pour bien déterminer le contenu du programme de l'apprentissage, et gérer les diplômes en augmentant leur nombre ou en en supprimant. L'objectif général de ces commissions est bien d'adapter le contenu des enseignements aux besoins des entreprises.⁶¹

Avec le transfert des centres d'apprentissage à l'enseignement technique en 1949, l'enseignement professionnel commence à s'intégrer dans l'Education Nationale qui prend en charge les ouvriers qualifiés. Mais il faut noter que cette intégration de l'enseignement professionnel n'a rien changé au niveau social. En effet, le collège technique et le collège professionnel ont continué à accueillir des élèves de milieux favorisés, tandis que les centres d'apprentissage ont continué à scolariser des élèves de milieu modeste.

Cette intégration régulière et progressive a conduit en 1955 à avoir un code national pour l'enseignement professionnel et technique. Ce code qui va organiser et classer les diplômes et les établissements liés à cet enseignement.

Durant cette période et jusqu'au milieu des années 60, l'enseignement professionnel a bénéficié d'une image sociale valorisante.

2.1.3. De la réforme Berthoin à la loi Haby

En 1959 une nouvelle réforme, pendant le ministère de Berthoin, réorganise le système scolaire. La loi « Berthoin » prolonge la scolarité de 14 à 16 ans, « *l'ordonnance et le décret portant réforme de l'enseignement s'inspirent des grandes orientations du projet Berthoin de 1959, revues à la lumière de l'évolution du contexte socio-économique, et notamment des besoins en main-d'œuvre recensées par le III^{ème} plan. La réforme arrête deux mesures*

⁶¹ A. Jellab, *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse-Le Mirail, Presse Universitaire du Mirail, 2008, p.41.

*fondamentales : prolongation de la scolarité à 16 ans et instauration d'un cycle d'observation de deux ans (6^{ème} et 5^{ème}) ».*⁶²

De plus, pour la première fois le corpus de l'enseignement est composé comme un ensemble de la classe de première jusqu'au post baccalauréat. L'organisation scolaire se divise en trois degrés, avec un nouveau cycle d'observation qui concerne la classe de sixième et de cinquième et regroupe des élèves âgés de 10 ans à 12 ans. Avec ce cycle d'observation, les élèves peuvent s'orienter vers des filières différentes au niveau du cycle terminal. La filière professionnelle fait partie de ces filières et nous retrouvons celle de l'enseignement technique long : les écoles nationales professionnelles et les collèges techniques qui vont se transformer en lycées techniques. Ces dernières se distinguent par un enseignement technique long et qui délivre un brevet de technicien. La durée de ce cycle d'enseignement est de quatre ou cinq ans. La filière de l'enseignement technique court délivre le diplôme de CAP après une scolarisation au collège. La troisième filière est constituée par l'apprentissage à la fin de la scolarité obligatoire. Cependant, du fait de la prolongation de la scolarité, l'orientation vers le CET se trouve défavorisée, et cela vaudra aussi pour l'orientation des élèves vers le lycée professionnel.⁶³

Les années 60, connaissent la véritable séparation entre l'enseignement professionnel et l'enseignement technique. L'Ecole Nationale Professionnelle (ENP) et le Collège Technique deviennent des Lycées Techniques, alors que le centre d'apprentissage (CA) a changé son nom en Collège d'Enseignement Technique (CET). Un an plus tard, les Centres de Formation d'apprentis (CFP) ont été mis en place, et ont remplacé les cours professionnels obligatoires qui avaient été créés en 1919 par la loi Astier. Puis, en 1962, le Haut Comité de l'Orientatation et de la Formation Professionnelle est créé. Cette création participe de la volonté d'adapter l'enseignement professionnel à la vie économique. En effet, ce comité est composé de représentants de l'administration, d'acteurs de la formation professionnelle et de l'économie.

En 1963, une réforme est réalisée pour compléter la réforme de Berthoin. La réforme Fouchet-Capelle a créé les Collèges d'Enseignement Secondaires (CES), qui accueillent les élèves âgés de 11 ans jusqu'à l'âge de 15-16 ans et qui sont devenus le modèle de tout

⁶²B. Charlot, M. Figeat, *histoire de la formation des ouvriers*, Paris, Minerve, 1985, p.387.

⁶³ A. Prost, « L'enseignement s'est-il démocratisé?: les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980 », *op. cit.*

établissement secondaire. Avec cette réforme, le baccalauréat de technicien et le brevet de technicien sont également intégrés dans le cursus du lycée.

La réforme Fouchet a équilibré le système scolaire aux niveaux qualitatif et quantitatif en modifiant l'organisation des études. En effet, cette réforme a allongé le cycle d'observation, et les CES ont été instaurés. Désormais, les CES comprennent trois voies : la voie générale longue ou classique qui conduit au lycée et au baccalauréat ; la voie courte ou moderne qui aboutit à l'enseignement professionnel (CET), et enfin, la voie transition qui se rapporte à la classe pratique.

En ce qui concerne l'enseignement professionnel, la durée de préparation du CAP est réduite à deux ans au lieu de trois, cette diminution a conduit à mettre en place un nouveau diplôme : le BEP.

Dans la même période, les filières du second cycle ont connu aussi des changements : en 1965, une section technique industrielle est installée qui donne le baccalauréat de technicien; l'année suivante, ce sont les Instituts Universitaires de Technologie (IUT) qui délivrent le Diplôme Universitaire de Technologie (DUT).

L'objectif principal de tous ces changements est d'adapter l'enseignement professionnel au marché du travail et à ses besoins. Nous constatons que le BEP a été mis au même niveau que le CAP (V) bien qu'il existe toujours des distinctions entre le CAP et le BEP: le CAP accueille les élèves issus de la classe de 5^{ème}, alors que le BEP s'adresse aux élèves de 3^{ème}. Par conséquent, les élèves titulaires d'un CAP ne peuvent pas poursuivre les études au contraire de ceux qui ont obtenu le BEP.

La question de la revalorisation de l'enseignement professionnel est une question à la fois ancienne et récente. Elle remonte, en réalité, aux années 70, pendant ces années-là, la préoccupation était de relier l'enseignement professionnel à l'enseignement général pour accorder la même valeur aux deux types d'enseignement.

Dans cette perspective, la réforme de juillet 1971, qui concerne l'orientation vers l'enseignement professionnel et technique, a produit des développements à l'intérieur même de la formation professionnelle. En effet, l'enseignement technique devient l'enseignement technologique et les élèves sont scolarisés trois ans au lieu de deux ans. La structure de l'enseignement professionnel aura une évolution ultérieure : des cours préprofessionnels sont mises en place au niveau des CPPN (Classes Préprofessionnelle de Niveau) dans les collèges et ils s'adressent aux élèves qui veulent s'orienter vers un CAP ou pour un CPA (Classe

Préparatoire à l'Apprentissage). Par ailleurs, des classes préparatoires à l'apprentissage sont installées dans les collèges d'enseignement secondaire ou technique et dans les centres de formation. Ces derniers sont proposés aux élèves qui pourraient plutôt s'orienter vers l'apprentissage et à 15 ans.

Ainsi, avec cette intégration dans le système scolaire, cela a été le début de la dévalorisation d'un enseignement destiné à former de futurs ouvriers par la comparaison avec l'enseignement général. C'est ainsi que les élèves, qui s'y orientent, sont ceux qui sont en échec scolaire. Avant ces réformes, l'enseignement professionnel, même l'enseignement technique, se présentait comme une promotion sociale pour les élèves issus de milieu modeste, à la fin de l'école primaire, les meilleurs élèves s'orientaient vers l'enseignement professionnel et technique perçu comme une vraie promotion sociale pour ces élèves, alors qu'avec ces réformes, l'orientation vers ce type d'enseignement est devenue une orientation par échec scolaire.

En 1975, la « réforme Haby » a été voulue pour unifier le système scolaire et elle est considérée comme une étape historique dans l'évolution de l'enseignement technique et professionnel. Une fois de plus une politique de lutte contre les inégalités scolaires à l'école se manifeste. Nous portons autant d'attention aux classes dévalorisées qu'aux classes préprofessionnelles et aux classe préparatoires. Cette loi a supprimé la distinction et la hiérarchie entre le CEG et CES qui sont devenus tous des collèges. L'importance de cette loi consiste en son objectif qui est d'instituer un type d'établissement où l'éducation respecte la diversité des élèves et où ces élèves sont préparés à des orientations ultérieures différentes.

La loi Haby votée en 1975, a été mise en place deux ans plus tard. Le collège unique a affronté des difficultés liées à la massification commencées dans les années soixantes, au redoublement de certains élèves et à l'hétérogénéité de l'origine sociale des élèves. En fait, à partir des années 80, a été commencé la suppression de l'orientation au niveau de la 5^{ème}. Selon Troger (2008), la date de l'ouverture des collèges uniques est considérée comme une étape cruciale dans l'histoire de l'enseignement professionnel. Toutes les écoles du second cycle ont été dénommées lycées après la troisième : les Collèges d'Enseignement Technique (CET) sont devenus Lycée d'Enseignement Professionnel (LEP). Selon Prost, le XX^{ème} siècle représente la période où les établissements ont été rassemblés dans un même système scolaire. De plus, la réforme Haby a renforcé de plus en plus l'intégration de la formation professionnelle dans le système scolaire, mais cette intégration a aussi provoqué des effets paradoxaux. D'une part, l'orientation vers cette formation est de moins en moins favorisée, et

d'autre part « *les transformations du marché scolaire et de son public aidant, une redéfinition des finalités mêmes de l'enseignement professionnel : vers la vie active ou vers une poursuite des études, l'alternative porte en des possibilités d'émancipation* ». ⁶⁴

2.1.4. Les années 80 et le lycée professionnel

Entre les années 1980 et 1985, les lycées de l'enseignement professionnel ont connu des évolutions importantes. Le CAP et le BEP ont évolué progressivement. Le début des années quatre-vingts a été marqué par l'augmentation des difficultés d'insertions professionnelles pour les élèves ayant obtenu le diplôme du CAP. Des modifications ont été faites dans le cadre de l'organisation de l'enseignement professionnel pour essayer de réduire ces difficultés. De ce fait, l'orientation vers le CAP ne pouvait s'effectuer qu'avec l'accord de la famille des élèves. De plus, en 1982 les classes de quatrième et de troisième au CAP étaient les deux premières années de préparation au CAP. Quand l'élève quitte la quatrième ou la troisième, il peut s'orienter vers un de ces choix : continuer en première année de préparation au BEP, faire une troisième année de préparation au CAP ou choisir d'entrer en seconde générale. Pourtant cette orientation ne dépend pas seulement de la volonté d'élève et de sa famille, mais elle dépend aussi des processus d'orientation.

En 1983, le CAP avait connu un autre changement intéressant par le biais de la rénovation des BEP. Dans cette année, « *la direction des lycées souhaite rénover les formations de niveau V en vue d'en limiter la « segmentation et la parcellisation* ». ⁶⁵ Le lycée professionnel va comprendre des nouvelles classes, et la classe de quatrième et troisième vont avoir un contenu technologique. Les élèves pourront préparer le baccalauréat professionnel en deux ans après le BEP.

Afin de lutter contre et de réduire les difficultés rencontrées par les élèves dans leur insertion professionnelle, et dans l'objectif d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, a été institué le baccalauréat professionnel. Dans le cursus de préparation au baccalauréat professionnel les élèves doivent suivre une période de formation en entreprise. La création du baccalauréat professionnel s'inscrit dans la perspective de valoriser l'enseignement professionnel par rapport aux autres enseignements, notamment le général. La

⁶⁴ A. Jellab. *L'école en France: sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan, 2004, p.51-52.

⁶⁵ G. Solaux, *Le lycée professionnel, le CAP, le BEP et le baccalauréat professionnel*, Paris, Hachette, 1994, p.17.

coopération entre le lycée professionnel et l'entreprise a donné le droit aux personnes qui travaillent au lycée professionnel de travailler dans l'entreprise. Aussi, le statut des professeurs de lycées professionnels a changé.

Selon L. Tanguy (1994), une volonté politique de l'époque a été marquée par une réforme d'ensemble du système scolaire français : *«non plus à partir de réformes structurelles [...] mais à partir d'une réflexion sur les contenus qui devraient permettre de définir l'enseignement d'avenir»*⁶⁶. De ce fait, la notion de savoir fait une partie des préoccupations des politiques ; la question du savoir se pose ainsi selon B. Descomps : *« le problème central de la démocratisation – et donc celui de l'accès d'enfants issus des milieux les plus éloignées de l'école- est celui du sens, du rapport que chaque élève entretient avec les savoirs de l'école. La réflexion sur les contenus doit donc intégrer la réflexion sur les contenus et sur les conditions qui permettent à tous les élèves de donner un sens à ce qu'ils apprennent et d'inscrire leur activité d'apprentissage dans un projet préalable au contrat que l'école passe avec l'apprenant »*.⁶⁷

En effet, le lien entre le lycée professionnel et l'entreprise est renforcé quand le baccalauréat professionnel est créé. Le stage dans une entreprise a été adopté comme faisant parti du cursus des lycées professionnels en arrivant à l'année 1986, où le Haut Comité Education-Economique a été mis en place. Ce comité avait pour rôle de rapprocher les points de vue ou les possibilités de coopération entre le monde éducatif et le monde des entreprises et de l'économique.

Ainsi, les années quatre-vingts ont posé une série de réformes qui ont eu pour objectifs annoncés la prolongation de la scolarité et la création de lycées professionnels, tout comme la prise en charge des élèves en difficulté par un accompagnement. Toutes ces réformes avaient un but pour valoriser l'enseignement professionnel dans le système scolaire français. Dans cette perspective, la réforme de 2009, qui a transféré le cursus de lycée professionnel de 4 ans à 3 ans, engage dans le champ d'égaliser la durée de scolarité entre les trois voies d'enseignements (générale, technologique et professionnelle).⁶⁸

66 L. Tanguy, « Rationalisation pédagogique et légitimité politique ». In F. Ropé, L. Tanguy, *Savoirs et compétences ; de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris, (Éd) l'Harmattan, 1994, p.25.

67 B. Descomps, cité par L. Tanguy, « Rationalisation pédagogique et légitimité politique ». In : Ropé, F, L.Tanguy, *Savoirs et compétences ; de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, (Éd) l'Harmattan, 1994, p.28.

68 A. Collas, « Le bac pro s'impose comme une voie d'accès vers le supérieur », *Le Monde*, mis en ligne le 12.06.2014.

2.2. L'impact de la création du baccalauréat professionnel sur la formation professionnelle

Les réformes successives ont d'un côté répondu aux besoins du marché du travail, et de l'autre, elles ont répondu à une volonté politique d'intégrer et de valoriser l'enseignement secondaire, plus particulièrement l'enseignement technique et professionnel.

Selon V. Troger (2008), la réforme Haby qui a conduit au collège unique est cruciale dans l'histoire de l'enseignement professionnel, tandis que F. Maillard, en 2003, considère que la création du lycée professionnel au milieu des années quatre-vingts s'avère primordiale pour le système scolaire français. Une année après la création du baccalauréat professionnel, nous dénombrons 12 spécialités et ce nombre va augmenter progressivement pour arriver à 21 en 1988 ; et multiplié, il atteindra 48 en 1993, nous arrivons à 69 spécialistes en 2006. Le nombre de baccalauréat professionnel croît également.

La création du baccalauréat professionnel a eu un impact sur le système scolaire français puisqu'elle a d'abord servi à repositionner la formation professionnelle dans le système scolaire. Le baccalauréat professionnel a été intégré dans le niveau IV (un niveau élevé), ce qui a favorisé la satisfaction des exigences des industriels. En effet, le manque de titulaires du baccalauréat technologique dans la période 1975-1984, a conduit l'UIMM (l'Union des Industries Métallurgiques et Minières) à présenter un rapport au Ministre de l'Education afin de créer une qualification nouvelle. Cela a donc produit des changements au niveau du programme scolaire par l'intégration de plus de matières générales dans cette formation. G. Solaux indique que « *le champ cognitif se caractérise par l'élargissement et l'enrichissement de la sphère d'intervention [...] l'ouvrier devrait donc disposer dorénavant de l'outillage cognitif susceptible de lui permettre de dépasser l'empirisme pour développer une réelle capacité d'analyse technique* ». ⁶⁹

Bien entendu, les autres branches de l'enseignement professionnel ont été impactées par cette création. Le CAP commence à perdre sa place et sa valeur parmi les diplômes professionnels, à l'avantage du BEP. D'un côté, pour certains d'élèves de BEP, la poursuite des études leur a permis d'améliorer leur position socialement et scolairement et de ne pas

⁶⁹ G. Solaux, *Le lycée professionnel : le CAP, le BEP le baccalauréat professionnel*, op. cit., p.77.

répéter ou reproduire la même expérience que d'anciens élèves ou de ceux de CAP : « *ces jeunes se maintiennent à l'école par peur d'affronter le marché du travail, avec la complicité des enseignants et des équipes administratives qui cherchent, dans la conjoncture actuelle, à les protéger du chômage, à leur donner une seconde chance* ». ⁷⁰

D'un autre côté, le chômage frappe toujours les élèves qui ont des diplômes de bas niveau comme le cas du CAP. Certains secteurs comme la vente, le tertiaire et le commerce préfèrent les stagiaires de BEP et ceux qui sont titulaires du baccalauréat professionnel plus que du CAP. F. Maillard (2003), montre que les petites entreprises recrutent moins les titulaires de CAP qui auparavant étaient recherchés. Cette place, défavorisée pour le CAP, a mené le Ministre de l'Education à lancer en 1998 un projet afin de le revaloriser puisque ce diplôme conduit, dans certains secteurs, à l'insertion professionnelle. Cette relance a pour objectif de valoriser le diplôme de CAP face à l'augmentation de la valeur du certificat de qualification professionnelle donnée par les entreprises.

D'un autre point de vue, ce déclin du CAP au sein du lycée professionnel a accompagné le développement du BEP. Il était plus conforme aux besoins des entreprises. Trancart (2004), indique que le pourcentage de BEP était plus fort que celui du CAP et aussi des bacs professionnels : « *on peut tout d'abord remarquer que le BEP est présent dans presque tous les établissements (97 %), le baccalauréat professionnel dans 86 % des établissements alors que le CAP n'est présenté que dans moins de la moitié des établissements* ». ⁷¹

Selon A. Jellab (2008), bien que le BEP se soit développé après la création du baccalauréat professionnel, son essor a été paradoxal. D'un côté, il a occupé une place plus favorable que le CAP, et de l'autre, les élèves de ce diplôme ont été relégués au sein de l'institution scolaire. Or, la mise en place du baccalauréat professionnel a enrichi l'enseignement professionnel et a apporté une reconnaissance, un prestige conféré par le titre d'un « baccalauréat » et selon Eckert (1999), la création de ce diplôme a consacré « l'ouvrier bachelier ».

Si, au niveau structurel, les transformations de l'enseignement professionnel qui ont accompagné la création de baccalauréat professionnel ne touchent pas la place d'un diplôme ou sa valeur, cela revient à supprimer des diplôme tel le brevet de technicien (BT) et le brevet

70 C. Agulhon, *L'enseignement professionnel, quel avenir pour les jeunes ?* Paris, L'Atelier, 1994.p.205.

71 D. Trancart, « Diversité des lycées d'enseignement professionnel de l'éducation nationale », *Education et Formation*, n° 7, décembre, 2004, p.67.

professionnel (BP). En 1985, la suppression de ce type de diplômes a assuré l'intégration du baccalauréat professionnel au système scolaire au titre de diplôme de niveau IV, et elle l'a protégé de la concurrence.

B. Bouyx, dans son ouvrage sur l'enseignement professionnel, évoquant les principales évolutions de l'enseignement professionnel, signale ainsi le déclin du CAP à partir de la création du Bac professionnel. En effet, ce diplôme, antérieur aux années 80, répondait à toutes les attentes politiques et accueillait deux profils d'élèves : ceux issus de l'enseignement général et technologique et les autres, issus de la classe spéciale (SEGAP)⁷², pourtant après l'implantation du Bac professionnel, il a seulement attiré les élèves qui préparent le CAP en deux ans à la sortie de la 3^{ème}.

Comme le remarque U. Palheta, dans son travail de 2012, la création du baccalauréat professionnel, et la loi Séguin de 1987, sont les deux réformes importantes qui ont conduit à intégrer le niveau IV, professionnel, au système scolaire initial. Tout d'abord, l'offre de ce type de formation initiale professionnelle de niveau IV a fortement varié selon le secteur d'activité. En effet, les statistiques nous permettent de distinguer ou d'établir des configurations selon la supériorité des filières dans les différents secteurs.

- *Les secteurs marqués par la filière BEP-BAC pro* ; la mise en place du bac pro a substitué voire supprimé des secteurs pour le BEP-Bac Pro. Cela concerne les transports, le travail des métaux, l'automobile, les techniques graphiques et industries textiles.
- *Les secteurs dominants par les filières CAP-Bac Pro* ; l'attachement professionnel au CAP a conduit à l'absence de BEP parfois. Sont concernés les filières de la photographie, de l'esthétique et de l'horlogerie par exemple.
- *Les secteurs où cohabitent deux filières à la fois : la filière CAP-BP et celle du BEP-Bac Pro*. Ces secteurs concernent trois filières : le bois, le bâtiment et la restauration. Contrairement au cas précédent l'intégration du Bac Pro n'a pas bouleversé fortement l'offre de diplôme. En fait, le CAP a continué à garder un effectif élevé.
- *Les secteurs marqués par la seule filière CAP-BP* : alimentation et coiffure.

Ainsi dans la même perspective, il sera intéressant de démontrer statistiquement l'intégration et la généralisation de la formation professionnelle au niveau IV. De ce fait, nous

⁷² Les SEGPA : ce sont les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

allons comparer au plan statistique certaines enquêtes comme celles de la DEPP. D'abord, celles portant sur les élèves qui sont entrés en sixième dans l'année 1980 et qui représentent la première génération ayant bénéficié de la création du baccalauréat professionnel. Ils sont les premiers qui ont eu la chance de pouvoir accéder à un diplôme au niveau de V et au baccalauréat professionnel. Au début, le pourcentage des élèves ayant eu un parcours dans l'enseignement professionnel était de seulement 8.5 %. A cette période-là, les années 80, le nombre de diplôme ne dépasse pas le chiffre de 5, ce qui peut expliquer le faible pourcentage des élèves qui sont passés par l'enseignement professionnel. En effet, ces cinq diplômes sont apparus en 1986, puis peu à peu leur nombre a connu une augmentation. Cette augmentation est restée forte jusqu'à l'année 1996, et à partir de cette date nous constatons plus ou moins une stabilité jusqu'en 2005 où nous recommençons à créer de nouveau des diplômes. Cette stabilisation ou cette accumulation « *s'exprime dans le taux global de fréquentation des formations professionnelles de niveau IV parmi les cohortes entrées en 6^{ème} en 1989 et 1995, puisque pour chacun d'entre elles, ce sont 34.9 % des jeunes passés par l'enseignement professionnel qui ont fréquenté une classe de « bac pro » ou de BP* ». ⁷³

Ainsi, avec la croissance du nombre de diplômes, la part de l'effectif au niveau IV a marqué une progression. En vingt ans, l'effectif de l'ensemble des Bac Pro a triplé et représentent 13,5 %. En 2007, nous avons atteint le chiffre de 100 711 élèves.

Le tableau suivant (3), montre l'évolution du nombre de diplômes et l'effectif des élèves à la fois.

⁷³ U. Palheta, *La domination scolaire: sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, Presse Universitaire de France, 2012, p.155.

Tableau 2 : l'augmentation du nombre de diplôme

| Année | Nombre de Bac Pro | Effectif |
|--------------|--------------------------|-----------------|
| 1986 | 5 | X |
| 1988 | 20 | 18799 |
| 1992 | 46 | 61373 |
| 1996 | 60 | 83068 |
| 2000 | 68 | 93086 |
| 2007 | 80 | 100711 |

Source : Net.Doc (CEREQ), 2009, N°57.

En effet, pour ces deux groupes concernés par la généralisation du niveau IV, la possibilité d'accéder à ces diplômes dépend de la formation préparée et notamment du diplôme de niveau V (CAP ou BEP). De fait, pour les élèves du panel 1989, il n'existe pas de différence entre les deux cohortes, alors qu'en ce qui concerne les élèves qui sont entrés au collège en 1995 il existe une différence. Ainsi seulement 15,4 % d'entre eux ont eu un CAP; et 22,3 % de ceux qui sont passés par l'apprentissage ont eu accès à une formation de niveau IV ; contre 41,2 % des élèves qui sont passés par le BEP et la proportion de ceux qui sont passés par le Bac Pro est de 37,6 %.

La probabilité de l'accès à ce niveau de formation varie en fonction de la spécialité de formation. De ce fait, nous pouvons indiquer ou distinguer entre quatre catégories par rapport à la spécialité et leur taux de fréquentation du niveau IV : d'abord, les secteurs dont le pourcentage d'élèves passés en BEP ou en Bac Pro est inférieur à 25 % : l'alimentation (14,7 %), le sanitaire et le social (15 %), le bâtiment 21,5 %. Puis les catégories où le taux approche les 30 %: l'industrie de transformation (29 %), les soins aux personnes (31,9 %), l'hôtellerie-restauration avec une proportion de 27,4 %. La troisième catégorie comprend les filières qui se situent autour de 40 %: la vente avec une proportion de 38,3 %, et la mécanique avec un pourcentage de 40,1 %. La dernière catégorie comprend les filières dont le taux dépasse les 40 % et approche de 50 %: le secrétariat (49,8 %), la comptabilité (47,4 %), l'agriculture (43,3 %) et enfin l'électricité-électronique avec (43,4 %).

Nous avons montré comment le baccalauréat professionnel a été intégré dans l'appareil scolaire en détaillant les décrets et les lois qui ont créé ce diplôme. Puis nous avons exposé comment la mise en place de ce diplôme a eu son impact sur la réorganisation du niveau IV et celui du V, d'une part. D'autre part, nous avons exposé comment cette mise en place a influencé sur l'effectif des élèves dans chaque spécialité. Nous nous proposons maintenant d'examiner les conditions de l'orientation vers l'enseignement professionnel, notamment en relation avec la création du baccalauréat professionnel.

2.3. La contribution de l'orientation à l'inégalité des parcours scolaires.

Dans cette section, nous allons nous pencher sur la question de l'orientation scolaire à la fin de la troisième. En effet, l'orientation a constitué une question principale dans notre enquête. Dans l'état de la question sur l'enseignement professionnel et son public nous avons constaté que la majorité de ces études a indiqué que rares sont les élèves qui ont choisi de s'orienter vers l'enseignement professionnel. Consciente de l'importance de cette question, nous l'avons incluse dans le cadre de notre propre enquête.

Après avoir donné dans le premier chapitre quelques précisions sur l'orientation vers les trois voies principales du système d'enseignement, nous intéressons ici à l'orientation scolaire à la fin de la troisième pour ce qui concerne le public de notre enquête, et au rôle de l'orientation dans les inégalités des parcours scolaires. Puis nous étudierons le public scolaire de l'enseignement professionnel. Cette approche nous aide à mieux comprendre le passage ou l'orientation de ces élèves vers le lycée professionnel.

2.3.1. A la fin de la troisième, un système d'enseignement sélectif ?

Le nombre de rapports et d'études qui sont consacrés à l'orientation ou à la question de l'orientation atteste que l'orientation apparaît comme un enjeu principal dans le système éducatif français. L'orientation scolaire s'effectue en fonction de plusieurs paliers, le premier commence dès la classe de sixième et celle de cinquième. La plus grande partie de ces études a traité l'orientation à la fin de la troisième. Mais il faut noter que « *chaque palier d'orientation produit des inégalités qui se cumulent* »⁷⁴.

L'importance de cette orientation est liée au niveau ou palier auquel elle s'effectue. L'orientation commence à la classe de sixième ou à celle de cinquième. Pourtant, le moment de l'orientation en cinquième est considéré comme une étape décisive du cursus, alors que l'orientation à la fin de la quatrième et de la troisième mettent les élèves devant une possibilité de décisions qui apparaissent variées. Des élèves quittent la voie générale et ils se dirigent vers l'enseignement professionnel. J. Guichard et M. Huteau soulignent que

⁷⁴ S. Londrier, N. Nakhili, « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », *Formation Emploi*, janvier-mars, n° 109, 2010, p. 23.

l'orientation scolaire travaille en même temps à produire et reproduire la division sociale.⁷⁵ De ce fait, des questions se posent : comment l'orientation peut-elle contribuer à cette reproduction ou à ces inégalités sociales à l'école ? Comment les élèves prennent-ils la décision d'orientation ? Puisque ces élèves affrontent plusieurs choix, qu'est ce qui contraint leur choix pour une voie ou une autre ? Comment ces élèves sont-ils répartis sur les trois types d'enseignement ?

Pour répondre à ces questions, nous avons pris en considération les variables classiques descriptives comme l'origine sociale, le genre des élèves, l'origine nationale/ethnique, l'âge, dont l'influence, à des degrés divers sur les inégalités de parcours et le choix des études, est connue, afin d'effectuer une comparaison entre les trois enseignements existants.

2.3.1.1. La composante scolaire

Comme nous l'avons montré plus haut, plusieurs facteurs pèsent sur l'orientation, les caractéristiques sociales et scolaires étant en tête de ces facteurs. Selon le bilan annuel du ministère de l'Éducation Nationale en 2007 concernant l'école primaire, l'orientation valide en quelque sorte les hiérarchies scolaires qui ont existé à l'école primaire par rapport aux résultats obtenus. Dans ce bilan, nous voyons que les élèves de sixième sont regroupés en trois groupes selon les résultats obtenus : 60 % ont des résultats satisfaisants ; 25 % ont des résultats fragiles et les 15 % qui restent ont connu des difficultés fortes ou très fortes. Cette stratification scolaire nous la retrouvons également après le baccalauréat, les élèves se répartissent dans trois groupes proches de ceux qui existaient à la fin de la 6^{ème}. En fait, 64 % des élèves ont pu avoir un baccalauréat général, technique, ou professionnel, 20 % ont eu un diplôme du niveau du CAP ou du BEP et 16 % ont quitté le système scolaire sans avoir aucun diplôme.

Le panel de 1995 rend compte du poids des notes inférieures obtenues dans les processus de l'orientation. Les élèves qui ont redoublé une classe au moins, à l'école primaire, arrivent au collège avec des difficultés scolaires, surtout en français et en mathématiques, et par la suite ce redoublement pèse sur l'orientation à la fin de la 3^{ème}. En effet, les élèves du panel de 1995, qui ont eu des notes inférieures à la moyenne, ou qui ont redoublé au primaire, expriment des vœux d'orientation moins élevés que ceux qui ont eu des bonnes notes au

⁷⁵ J. Guichard, M. Huteau, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, Paris, Dunod, 2005.

contrôle continu du brevet. La différence entre les élèves était bien marquée : 83 % des élèves qui n'ont pas connu un redoublement souhaitent s'orienter vers la voie générale, contre seulement de 54 % des élèves qui ont redoublé et qui expriment le vœu d'une orientation vers la seconde générale ou technique comme le montre le tableau 3.

Tableau 3 : Impact du redoublement au collège sur le déroulement de la procédure d'orientation en fin de 3^e générale

| Note au contrôle continu du brevet | Pas de redoublement au collège | | | Un redoublement au collège | | |
|------------------------------------|---|--|---|--|--|---|
| | Vœu d'orientation en 2 nd générale et techno | Proposition d'orientation en 2 nd générale et techno. | Décision d'orientation en 2 nd générale et techno. | Vœu d'orientation en 2 nd générale et techno. | Proposition d'orientation en 2 nd générale et techno. | Décision d'orientation en 2 nd générale et techno. |
| Moins de 9/20 | 30,2 | 10,5 | 12,6 | 15,3 | 5,4 | 6 |
| De 9/20 à 12/20 | 83,2 | 76,6 | 78,5 | 54,4 | 42,6 | 44,6 |
| De 13/20 ou plus | 98,8 | 99 | 99 | 77,4 | 77,4 | 75,5 |

La lecture de ce tableau : 30,2 % des élèves qui ont une moyenne de 9/20 à la fin de la 3^{ème} ont demandé à être orientés vers la voie générale ou technique.

Source: panel d'élèves du second degré recruté en 1995.

Dans la même perspective, pour ce qui est de l'enseignement professionnel, selon les statistiques de la DEP, nous pouvons voir que trois élèves de cet enseignement sur quatre ont aussi obtenu des notes faibles (moins de la moyenne) en français et en mathématiques aux tests passés à l'entrée en sixième. En effet, plus de 29 % de ces élèves ont des résultats inférieurs en français autant qu'en mathématiques, tandis que seulement 2,2 % et 2,7 % d'entre eux ont eu des mentions « bien » en français et en mathématiques. Donc, quand les élèves ont rencontré des difficultés d'apprentissage dans leur passé scolaire, surtout à l'école primaire, les probabilités d'orientation vers l'enseignement professionnel augmentent. U. Pahléta, dans son étude sur l'enseignement professionnel considère que l'orientation de ces

élèves repose sur une « *sélection négative* ». ⁷⁶ Bien que, selon lui, cette orientation se présente pour certains élèves comme une seconde chance et même une sorte de libération.

Il est à noter que ce constat résulte de l'impact de l'origine sociale dans le processus d'orientation à la fin de la troisième. En effet, les élèves qui ont été recrutés dans le quartile ⁷⁷ inférieur à 27,1 ont tendance à s'orienter vers la voie professionnelle à la différence de ceux qui se situent dans le quartile supérieur. Les élèves qui entrent en 6^{ème} avec un an de retard rencontrent plus de difficultés que leurs camarades qui entrent à l'âge normal. Ce constat est confirmé par C. Coudrin (2011) : « *parmi les élèves du panel 1995 comme parmi ceux du panel 1989, seul 16 % des collégiens appartenant au quartile inférieur ont été orientés en seconde générale et technologique* » ⁷⁸. Aussi, cinq ans après leur entrée au collège, 58,7 % des élèves issus d'un milieu modeste, qui ont eu des performances inférieures aux évaluations nationales, organisées en classe de 6^{ème} en français et en mathématiques, sont retrouvés dans l'enseignement professionnel, à l'opposé des élèves d'un milieu favorisé ou très favorisé dont seulement 13,7 % sont entrés dans le même type d'enseignement.

Coudrin a noté dans son étude réalisée en 2011, de fait, les élèves appartenant à une famille d'ouvriers ou d'employés expriment des vœux moins ambitieux que les élèves dont les parents sont cadres supérieurs. Par contre 94 % des enfants de cadres qui ont eu entre 10 et 12 sur 20 au contrôle avaient demandé une orientation vers l'enseignement général et technologique à la fin de la 3^{ème}, contre 77 % des enfants d'employés et 65 % de ceux d'ouvriers. Et c'est U. Palheta qui indique qu'un élève sur cinq issu de milieu favorisé est orienté vers l'enseignement général ou technologique, alors que sur seize appartenant au milieu populaire un seul s'est retrouvé dans cet enseignement.

Aussi, Coudrin (2011) a indiqué que les performances scolaires à la fin de la classe de 3^{ème} sont les facteurs qui ont le plus d'influence sur l'orientation, ainsi que sur le type du baccalauréat obtenu. Seulement 16 % des élèves figurant dans le quartile inférieur ont été orientés vers l'enseignement général et technologique. A l'opposé, en cas de difficultés

⁷⁶ U. Palheta, *La domination scolaire: sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, op. cit. , 2012, p.62.

⁷⁷ Les « quartiles » sont les trois valeurs qui séparent une série statistique en quatre parties égales ; un élève dont les résultats à l'évaluation nationale de sixième situent dans le quartile inférieur fait partie des 25% d'élèves les plus faibles en français et en mathématiques. (Note d'information, N°6 avril, 2011, P.3).

⁷⁸C. Coudrin, « Devenir des élèves neuf ans après leur entrée en sixième », *Note d'Information*, n° 6, 11, avril 2011, p.3.

rencontrées par les élèves, le conseil de classe leur suggère le plus souvent une orientation vers les filières professionnelles.⁷⁹

De nombreuses études ont confirmé, comme A. Prost (1986), M. Duru-Bella et J-P. Jarousse (1993), M. Duru-Bella, J-P. Jarousse et G. Solaux (1997), qu'à chaque palier d'orientation les élèves comparables par rapport aux résultats scolaires et aux probabilités associées à ces résultats ne parviennent pas aux mêmes filières selon l'origine sociale et le sexe. Aussi Lemaire, en 2004, a effectué le même constat : parmi les élèves qui sont entrés en CPGE, un élève de baccalauréat scientifique qui n'a jamais redoublé a trois fois plus de chance d'être orienté vers une classe préparatoire si cet élève vient d'un milieu favorisé qu'un élève ayant le même passé scolaire mais appartenant à un milieu défavorisé.

Dans cette perspective, ce sont les processus d'orientation qui conduisent à ces différences. J-M. Berthelot (1993), assure de manière non critique que l'orientation scolaire est comme « *le processus par lequel s'opèrent les ajustements nécessaires entre les souhaits exprimés et les possibilités offertes, l'école fournissant institutionnellement à chacun la possibilité de faire le parcours que ses possibilités et ses goûts lui tracent* »⁸⁰. Dans cette perspective, les résultats scolaires sont présentés comme un des éléments centraux de l'orientation qui participent à cette inégalité des parcours scolaires.

⁷⁹ *Ibid.*, p.3.

⁸⁰ J-M. Berthelot, *Ecole, orientation, société*, 1993, Paris, PUF.

2.3.1.2. La composante sociale

L'origine sociale et le genre sont considérés comme les premiers mécanismes générateurs des inégalités de parcours scolaire pour des élèves qui ont des possibilités comparables.⁸¹

Le tableau suivant présente l'évolution des taux de fréquentation des différentes filières d'enseignement pour des élèves appartenant à différents milieux sociaux en 80 et en 1990.

Tableau 4 : Taux d'accès aux différents ordres d'enseignement selon le milieu social des élèves après leur entrée en 6^o

| | Panel 1980 | | | Panel 1990 | | |
|----------------------|------------|--------|--------|------------|--------|--------|
| | Gén | Tech | Pro | Gén | Tech | Pro |
| Favorisé | 74,7 % | 5,9 % | 4,2 % | 81,2 % | 8,2 % | 4,8 % |
| Intermédiaire | 35,1 % | 15,6 % | 33,9 % | 49,3 % | 18,5 % | 26,3 % |
| Populaire | 13,8 % | 11,1 % | 49,1 % | 19 % | 16,7 % | 54,2 % |

Source: panel d'élèves de second degré, recrutement 1980, 1989, 1995; France métropolitaine (MEN-DPD).

Lecture du tableau (4), parmi les élèves issus de milieu social populaire qui sont entrés en 6^o en 1980 seulement 13,8% d'eux ont fréquenté l'enseignement général contre 49,1% qui sont entrés dans l'enseignement professionnel.

Comment peut-on expliquer ces différences de destin scolaire selon l'origine sociale ? Tout d'abord, pour M. Duru-Bella (2012), cette inégalité pourrait s'expliquer par les inégalités scolaires précédentes. Dès l'entrée en 6^{ème}, le choix de la première langue est marqué par l'origine sociale des élèves. Selon J-P. Caille (1996), 26 % des enfants d'enseignants choisissent la langue allemande, et seulement 8 % des enfants d'ouvriers ou d'inactifs font le même choix. Le regroupement des bons élèves et des meilleurs dans une même classe, et des moins faibles dans une autre classe est aussi liée à l'origine sociale. Pour Duru-Bella, les décisions d'orientation prises après la troisième, ne reposent pas seulement

⁸¹ S. Landrier, N. Nakhili. « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », *op. cit.*

sur les notes obtenues, mais aussi sur l'origine sociale qui a un impact sur l'orientation et sur les processus d'orientation. Selon Duru-Bella (2007), « l'orientation à la fin de troisième reste marquée⁸² socialement ». Pour elle et Van Zantev (2012) : « les carrières scolaires restent socialement inégales: les enfants d'ouvriers atteignent moins souvent une 3^e générale, redoublent plus fréquemment et sont plus nombreux à se voir orientés vers les filières technologiques »⁸³.

L'environnement familial et social a une influence sur les processus de choix des études comme le soulignent certains auteurs, au nombre desquels nous pouvons citer L. Gottfredson, (1981), pour lui, le milieu social de l'élève est déterminant sur la manière dont il se représente les formations et les métiers. De son côté, R. Etienne *et al.* (1992), indiquent que: « les contraintes financières et les différences de réussite sociale expliquent, en partie, la variabilité des orientations des élèves en fonction de la catégorie socioprofessionnelle des parents. Mais les écarts que l'on constate dans la représentation des professions jouent un rôle important. Les représentations construites par l'élève tendent à reproduire les modèles disponibles dans son milieu social et donc à le maintenir dans ce milieu d'origine ».⁸⁴

Les données statistiques du panel, révèlent l'existence de différentes méthodes pour mesurer l'augmentation ou la diminution de cette inégalité sociale du destin scolaire. En fait, nous pouvons comptabiliser les différentes proportions d'accès à la filière générale et technologique et à la filière de professionnelle ainsi que les probabilités de réussite. Les proportions de chance aléatoire sont présentées dans le tableau suivant, depuis 1980 jusqu'en 1995, pour en observer l'évolution.

⁸² M. Duru-Bella, avec la collab, E. Perretier, « l'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée », *Rapport pour le HCE*, février, 2007, p.38.

⁸³ M. Duru-Bella, A. Van Zanten, *Sociologie de l'éducation*, Paris, Armand Colin, 4^e édition, 2012, p. 47.

⁸⁴ R. Etienne *et al.*, *Le projet professionnel de l'élève*, Paris, Hachette, 1992, p. 207.

Tableau 5 : Rapport de chance aléatoire entre les élèves par rapport à leur fréquentation de l'enseignement professionnel après leur entrée en 6^e

| | Panel 1980 | Panel 1989 | Panel 1995 |
|---------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Populaire/ favorisée | 7,2 | 8,6 | 9 |
| Populaire/ intermédiaire | 1,6 | 2,3 | 2,3 |
| Intermédiaire/ favorisée | 4,6 | 3,7 | 3,9 |

Source : panel d'élèves du second degré, recrutement 1980, 1989, 1995; France métropolitaine (MEN-DPD).⁸⁵

Dans ce tableau, nous constatons, entre les années 80 et les années 90 une augmentation des inégalités d'entrée dans la filière professionnelle entre les deux classes sociales, populaire et favorisée. En effet, selon le panel 1980, si nous avons deux élèves, l'un issu de milieu populaire et l'autre de milieu favorisé, et qui sont entrés en 6^{ème} la même année, le premier élève a 7,2 fois plus de chance de suivre un enseignement professionnel que celui venant du milieu favorisé ; et le deuxième élève a 7,2 fois plus de chance d'entrer en enseignement général. En 1989, cette relation de chance aléatoire est passé à 8.6 pour arriver à 9 en 1995. Cette tendance pourrait être une conséquence de l'ouverture des lycées professionnels qui a eu lieu au milieu des années 80. Nous pouvons supposer que seuls les élèves de classes populaires ont bénéficié de cette ouverture. En effet, si nous comparons les tableaux (4) et (5), nous constatons que ce sont les élèves qui appartiennent à un milieu populaire qui ont bénéficié de cette tendance d'ouverture du lycée professionnel. Leur pourcentage a dépassé les 35,1 % à la rentrée de 1980 et à 49,3 % en 1995, soit une augmentation de 14,2 points. Et dans le tableau 5, nous pouvons remarquer que la probabilité d'entrer en enseignement professionnel a augmenté pour les élèves de milieu populaire mais pas pour les élèves de classe intermédiaire.

Les processus de l'orientation comprennent trois éléments principaux : les résultats à la fin de la 3^{ème}, les vœux des parents et leur stratégie éducative, et puis la proposition du conseil de classe. Mais revenons à la répartition des élèves selon leur origine sociale dans le

⁸⁵ Le lecteur : si deux élèves en 1980 entrent en 6^o, le premier issu de milieu populaire et l'autre de milieu favorisé, la chance du premier élève d'entrer dans l'enseignement professionnel est 7.2 fois plus élevé que l'autre élève, après 4, 5 ou 6 ans de son entrée en 6^o.

dispositif d'enseignement après la troisième. Constaté que les élèves issus de milieu favorisé fréquentent les filières générales et celle de technologie plus que les élèves issus de milieu défavorisé, n'est pas une condition suffisante pour mesurer les inégalités ; il faut donc déterminer d'autres facteurs qui peuvent expliquer ces inégalités en tant que conséquences des résultats différents entre les élèves qui appartiennent à différents milieux sociaux.

Il convient maintenant d'examiner la relation entre les aspirations éducatives et les vœux d'orientation de l'élève et de sa famille, et les réponses du conseil de classe. Le rôle du conseil de classe serait de : « *favoriser les favorisés, et défavoriser les plus défavorisés* » selon Bourdieu.⁸⁶ Selon les décrets et les instructions officiels, notamment ceux de 1985, la décision de l'orientation doit être prise en dialoguant avec la famille. Mais comme l'indique T. Poulouec (2010), les vœux d'orientation formulés par la famille se diversifient selon le milieu social. 80 % des familles qui souhaitent que leur enfant continue ses études jusqu'à 20 ans ou plus sont des familles de responsables ou de professeur, contre 47 % qui représentent les familles d'ouvriers ou des personnes non qualifiées.

Selon l'étude de S. Roux et A. Davailon (2001), 81 % des familles ont demandé une orientation vers la seconde générale ou technologique, contre 71 % des propositions du conseil de classe vers cette classe. Dans les propositions de vœux d'orientation, la famille de milieu favorisé demande plus une orientation vers la seconde générale pour son enfant même s'il a des notes faibles, plus que la famille défavorisée. 94 % de familles favorisées ont demandé une orientation vers la seconde générale ou technologique bien que les notes de leurs enfants au contrôle continu de brevet se soient situées entre 9 et 12, en revanche seulement 67 % des familles d'ouvriers ont exprimé cette demande.

A. Davailon et E. Nauze-Fichet dans une étude (2004), sur les élèves pauvres et leurs trajectoires, indiquent que les vœux d'orientation sont moins ambitieux chez les familles les plus pauvres.⁸⁷ Ces familles demandent souvent une orientation vers l'enseignement professionnel plutôt que vers l'enseignement général et technologique. Au contraire, les familles riches préfèrent le redoublement de la troisième pour éviter cette orientation. Ainsi, S. Ananian *et al.* (2005), confirment le même constat, en montrant que les familles d'agriculteurs, d'ouvriers ou d'inactifs de niveau comparable, sont en-dessous de la moyenne

⁸⁶ P. Bourdieu, « l'école de conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture », *op.cit.* , .P.336.

⁸⁷ Dans leur enquête, Davailon et Nauze-Fichet, on regroupait les familles interrogées dans cinq groupes selon le critère « pauvre ».

pour le choix de la 2^{de} générale ou technologique. Ces auteurs précisent que « *cette auto-sélection s'avère être un peu redressée par la suite de la procédure d'orientation* ». ⁸⁸

Selon les formulaires de vœux de l'orientation, le rôle du conseil de classe est de diminuer les inégalités d'orientation vers l'enseignement professionnel, il n'est pas de s'opposer aux vœux des familles de classe défavorisée. Mais le conseil de classe corrige parfois les vœux et les aspirations de familles populaires qui souhaitent pour leur enfant une orientation incompatible avec ses notes scolaires.

Tableau 6 : proposition et vœux d'orientation vers l'enseignement professionnel

| | De 8 à 10 | | De 10.1 à 12 | | De 12.1 à 14 | | De 14.1 à 20 | |
|----------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | Vœux Famille | Prop Conseil |
| Favorisé | 22,7 | 36,5% | 6,8% | 8,9% | 2,4% | 2% | 0,9% | 0,9% |
| Intermédiaire | 51 | 62,9% | 21,7% | 24,3% | 9% | 9% | 1,9% | 1,8% |
| Défavorisé | 66,2 | 73,7% | 37,7% | 40,4% | 19,3% | 19,4% | 5,6% | 5,6% |

Source : panel d'élèves du second degré, recrutement 1980, 1989, 1995; France métropolitaine (MEN-DPD).

Si nous prenons la catégorie des élèves ayant obtenu les notes entre 10,1 et 12, nous constatons tout d'abord que les familles de milieu favorisé demandent moins une orientation vers l'enseignement professionnel que les familles populaires. Et que pour cette catégorie, il y a un écart de 35,1 % entre ce qui a été proposé par le conseil de classe aux familles favorisées et aux familles populaires. Cet écart peut s'expliquer en partie par le fait que le conseil de classe propose ou insiste sur le redoublement pour l'enfant de famille favorisée au lieu de lui proposer une orientation vers l'enseignement professionnel même quand l'élève a obtenu une note inférieure à 8 au contrôle continu du brevet, dans une proportion de 24,8 % contre 3,9 % pour celui de famille défavorisée ; et en ce qui concerne les élèves qui ont obtenu une note entre 10 et 12, la proposition du conseil était de 11,9 % contre 5,7 %.

Il apparaît que le conseil de classe limite les attentes scolaires les plus exagérées des familles favorisées. Pourtant, il continue à accorder une deuxième chance aux élèves

⁸⁸ A. Davailon, E. Nauze-Fichet, « Les trajectoires scolaires des enfants « pauvres », *Education et Formation*, n° 70, décembre, 2004, p.52.

appartenant à ces familles favorisées. L'action du conseil de classe est faible ; en effet, selon Duru-Bella, la famille prend en compte la performance et l'âge de son enfant au moment de formuler les vœux d'orientation. Cette auto-sélection dépend plus ou moins du milieu social. Ce mode de fonctionnement est socialement discriminatoire.

Dans la même perspective, L-A. Vallet et J-P. Caillé (1995) constatent que les élèves issus de l'immigration ou d'une origine étrangère entrent au collège avec des difficultés par rapport à leurs camarades, ils sont donc plus nombreux à être orientés vers des filières moins prestigieuses comme la filière professionnelle. En effet, quatre ans après leur scolarité dans le secondaire, ils sont moins nombreux à bénéficier d'une proposition d'orientation vers la voie générale ou technologique. Une démarche classique en sociologie consiste à examiner la relation entre la réussite scolaire et l'origine sociale, la nationalité des élèves est une des variables sociodémographiques qui en rend compte dans cette analyse. La réussite des études des élèves issus de l'immigration apparaît en tant que projet d'intégration. De fait, selon S. Rou et A. Davailon (2001), au moment de l'orientation les clivages ou les divisions produits par la variable « nationalité des élèves » sont moins importants que ceux produits par la catégorie sociale. 75 % des familles maghrébines ont désiré une orientation vers l'enseignement général, et 63 % des parents issus de l'immigration de l'Europe du Sud ont voulu le même choix contre 80 % des familles anciennement françaises.

Il est à noter qu'il existe souvent un désaccord entre les vœux des parents et les propositions du conseil de classe. Généralement, le conseil de classe construit ses propositions à partir des vœux des parents et en l'ajustant à la valeur scolaire. Selon les statistiques d'Enquête Jeunes en 2002, l'orientation a été considérée comme un choix subi et non voulu. Un élève sur quatre a connu un refus d'orientation, et cette proportion est plus importante pour la dernière orientation effectuée au niveau de la troisième et chez les enfants d'ouvriers (qualifiés, non qualifiés) et d'inactifs comme le montre le tableau suivant.

Tableau 7 : contraintes ayant pesé sur la décision de l'orientation selon l'origine sociale

| PCS | % de jeunes déclarant qu'un vœu d'orientation a été refusé (a) | % de jeunes déclarant que leur niveau était insuffisant pour faire ce qu'ils voulaient (b) | % d'orientations contraintes (a ou b) |
|---------------------------|--|--|---------------------------------------|
| Agriculteur | 17,1 | 19,3 | 29,1 |
| Commerçant | 27,5 | 22,8 | 39,6 |
| Chef d'entreprise | 20,7 | 18,6 | 31,3 |
| Professeur | 21,7 | 17,4 | 28,0 |
| Cadre | 19,8 | 16,8 | 28,8 |
| Instituteur | 21,0 | 17,4 | 30,0 |
| Autre prof. intermédiaire | 25,4 | 20,9 | 36,5 |
| Employé de bureau | 28,6 | 25,1 | 41,2 |
| Employé de commerce | 26,6 | 28,8 | 43,0 |
| Employé de service | 37,4 | 30,3 | 54,9 |
| Ouvrier qualifié | 28,3 | 25,1 | 41,9 |
| Ouvrier non qualifié | 31,6 | 29,1 | 48,3 |
| Inactif | 32,0 | 32,8 | 50,7 |

Source : panel d'élèves du second degré recrutés en 1995. Enquête Jeunes 2002, p.93.

Lecture du tableau: pour les fils ou filles d'agriculteurs, 17,1 % des jeunes du panel 1995 déclarent qu'un vœu d'orientation leur a été refusé ; 19,3 % se déclarent plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante: « mon niveau scolaire était insuffisant pour faire ce que je voulais ». le pourcentage d'orientations contraintes est calculé en prenant en compte une réponse positive à la question (a) ou à la question (b).

2.3.1.3. Filles et garçons dans le système d'enseignement à la fin de la 3^e

Les inégalités de parcours scolaire peuvent être liées aux inégalités sociales dans l'école, mais aussi elles s'expliqueraient par d'autres caractéristiques de la population scolaire. Comme nous l'avons vu plus haut, les inégalités de chance et de parcours scolaire dépendent principalement du milieu social dont l'élève vient. Pourtant, cette variable n'est pas

la seule. Nous pouvons aussi y ajouter une variable qui fait la différence puisqu'il s'agit du genre en tant que variable socialement déterminée et établie.

La place des filles sur le plan scolaire a connu des changements, comme le soulignait F. Rosenwald (2006) : les filles ont d'abord rejoint les pourcentages de répartition des garçons, puis elles les ont dépassés pour certaines filières dans l'enseignement supérieur.

De ce fait, un premier constat est que la proportion des filles dans la voie professionnelle est minoritaire par rapport à celle des garçons. Selon les statistiques du panel 1995, la proportion de filles dans l'enseignement professionnel est passée à 42 %, contre 58 % pour les garçons. Cette segmentation sexuée va continuer au niveau des spécialités à l'intérieur de l'enseignement professionnel.

Cette disparité dans l'orientation vers l'enseignement professionnel en fonction du genre, nous engage à nous interroger sur la place des filles dans l'enseignement général, technologique et dans l'enseignement professionnel. Si nous prenons les statistiques du Ministère de l'Education (2010), nous constatons que les filles s'orientent plus vers la voie générale et technologique que vers la voie professionnelle.

Tableau 8 : l'orientation après la 3ème selon le sexe

| | Filles | | | Garçons | | |
|---|----------|------|--------|----------|------|--------|
| | Académie | | France | Académie | | France |
| | Effectif | % | % | Effectif | % | % |
| 2nd générale et technologique | 7685 | 68,1 | 67 | 6097 | 57,5 | 57,8 |
| 2nd professionnelle | 2919 | 25,9 | 25,3 | 3425 | 32,3 | 31,5 |

A partir de ce tableau, nous constatons qu'à l'inverse de l'enseignement professionnel les filles sont surreprésentées dans l'enseignement général, mais pas dans l'enseignement technologique. Bien que la répartition des filles dans l'enseignement général ait connu des modifications, à l'intérieur de cet enseignement une différence existe entre les différentes

séries en fonction du genre. En 1984, la répartition des filles dans la série littéraire (L) était 34 de %, et en série ES, elle était de 28 %, et en série scientifique (S), elle était de 38 %. Vingt ans plus tard, la répartition des filles est forte et surreprésentée dans la série L et économique et sociale (ES) avec des pourcentages respectifs de 80,7 % et 63,3 % ; alors que leur répartition dans la série S reste minoritaire avec 45,5 %. Tandis que cette variation en fonction du genre n'existe presque pas dans l'enseignement technologique (49 % pour les filles et 51 % pour les garçons). Malgré cette homogénéité de l'enseignement technologique, nous constatons que certaines de ces filières technologiques sont marquées par une disparité sexuelle comme la filière science et technologie industriel (STI) qui a accueilli majoritairement des garçons 53,4% contre 4,5% des filles, et la filière « science médico-sociales » (SMS) qui est marquée comme une filière féminine avec un pourcentage de 94 % de filles contre 6 % de garçons. Voir les deux graphiques (1 et 2) en annexe (A).

Cette divergence de répartition des élèves en fonction du sexe est bien marquée et réelle comme le soulignait F. Vouillot (2006). Il a exposé la divergence sexuée à différents niveaux du système scolaire et donné les informations chiffrées, qui confirment ce constat. Mais il faut se demander pourquoi cette inégalité existe, et comment nous pouvons expliquer la présence plus forte des filles que des garçons dans la voie générale. La première cause relève, selon certains chercheurs, du passé scolaire de l'élève (redoublement ou pas d'une classe y compris à l'école primaire), et indique que les filles connaissent une meilleure réussite que les garçons. En effet, les filles affichent une meilleure réussite scolaire dès le début de leur scolarité à l'école élémentaire. Parmi les élèves qui ont été scolarisés en 6^{ème} en 1989, pour 71 % des filles contre 65 % des garçons le parcours scolaire n'a pas été marqué par un redoublement. « À scolarité primaire identique, les filles vont plus vite au collège. Parmi les élèves entrés en 6^{ème} à l'âge normal, à 11 ans, 109 filles pour 100 garçons accéderont deux ans plus tard en 4^{ème}, sans avoir redoublé. Et parmi les plus en retard à la sortie du primaire, ce sont 127 filles pour 100 garçons qui franchiront sans redoublement supplémentaire le premier cycle de collège ». ⁸⁹ Selon l'étude de J-P. Caille (2004)⁹⁰, les filles redoublent moins que les garçons au cours de leur scolarité et nettement au collège, et comme elles y arrivent à l'âge normal, cela leur permet de s'orienter vers l'enseignement général et technologique plus que les garçons. Les filles réussissent donc mieux leur scolarité plus que

89 J-P. Terrail, « La supériorité scolaire des filles », In. *La scolarisation de la France. La seconde explosion 1985-1995*, Paris, La Dispute, 1997, p.38.

⁹⁰ J-P. Caillé, « Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire », *Education et Formation* n° 69, 2004, p.80-81.

les garçons, et elles sont plus diplômées que les garçons aux CAP + 4,1 %, aux BEP + 0,8 % et au baccalauréat + 3,6%. Cependant, elles ne bénéficient pas de cette réussite scolaire dans le monde du travail, comme le soulignent M. Leroy et A. Mingat ⁹¹ (2004). De son côté, M. Duru-Bellat, explique cette différence par le fait que les filles peuvent anticiper plus aisément un équilibre entre leur vie familiale et leur vie professionnelle, « *les adolescentes envisagent de manière très précise les problèmes de la « conciliation » entre profession et charges de famille* ». ⁹²

Au moment de l'orientation, les filles font un choix moins rentable que les garçons. Par ailleurs, elles ne s'occupent pas des filières dominantes selon J-P. Terrail et J-P. Caille et al, qui démontraient, dans une étude sur l'orientation des filles et des garçons (2003), que les filles réussissent mieux que les garçons, mais que leur trajectoire scolaire est paradoxale. Les explications de ce paradoxe et de cette disparité sexuée au niveau de l'orientation dépendent d'une motivation différente: les filles donnent la priorité à la poursuite de leurs études et puis au deuxième rang apparaît le projet professionnel, alors que les garçons placent le projet professionnel au premier rang de priorité et ensuite les études.

Dans une autre perspective, la scolarité des filles et leur réussite scolaire s'expliquent et s'entendent aussi comme l'expression d'une volonté de s'améliorer et s'affranchir de leur situation sociale notamment pour elles qui appartiennent au milieu populaire pour se protéger contre la reproduction de l'image de la « mère au foyer » (O. Galland. 1991).

En 1992, J-P. Terrail, pour expliquer cette inégalité en fonction des difficultés d'insertion professionnelle rencontrées par les filles, écrivait: « *une partie non négligeable d'entre elles anticipe consciemment les difficultés de l'insertion professionnelle spécifique à leur sexe: leur sur-scolarisation est à cet égard comme le prix de l'emploi. Mais surtout, beaucoup plus que leurs frères, et que les filles des milieux favorisés, elles se déclarent très critiques vis-à-vis du modèle que représente le couple de leurs parents, dont elles rejettent le style de vie [...] Et elles associent très clairement la réalisation d'une vie de couple différente à leur indépendance professionnelle, et par là à la certification scolaire. Leurs investissements relèvent donc, à tous égards, d'une aspiration existentielle globale* ». ⁹³

⁹¹ C. Leroy-Audouin, A. Mingat, « Les groupements d'élèves dans l'école primaire rurale en France : efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège », Les Notes de L'Iréd, n° 96/1, 1996, pp. 1-4.

⁹² M. Duru-Bellat, *L'école des filles, quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, 2^{ème} Ed, L'Harmattan, 2004, p.149.

⁹³ J-P. Terrail, « Réussite scolaire: la mobilisation des filles », Société Contemporaine, 1992, n° 11-12, p.67.

Cette différence entre les filles et les garçons à l'école relève de l'appartenance sociale. Terrail (1992), insiste sur le rôle des parents dans la scolarité de leur enfant, notamment sur l'implication de la mère dans la scolarité de la fille plus que dans celle du fils. « Ainsi, à un pôle, dans les familles ouvrières à mère au foyer, les garçons bénéficient encore d'un certain avantage ; alors qu'à l'autre, dans les familles où la mère est elle-même cadre, les filles sont à l'inverse suivies plus souvent qu'eux. Aussi, plus significatives que ces inégalités, paraissent être les différences dans les modalités du suivi. D'un côté les garçons sont plus facilement soumis à ce qui s'apparente à un contrôle: faite réciter les leçons, regarder régulièrement le cahier de textes ».⁹⁴

Nous pouvons citer des travaux en psychologie liés à l'orientation scolaire et professionnelle comme ceux de F. Vouillot, et de C. Marro. Ils montrent la complexité des variables qui produisent telle orientation et tel choix pour un individu. Pour eux, les variables psycho-sociales (représentation de soi, d'autrui, le jugement professionnel) agissent sur le processus de l'orientation comme les autres variables de compétence. « À travers ses choix d'orientation, la personne montre au regard et au jugement d'autrui l'image qu'elle a d'elle-même. Comme les filières de formation et les professions sont hiérarchisées et sexuées le projet énoncé situe le niveau d'ambition du sujet, ce qu'il pense valoir, ses goûts, mais aussi son degré de conformité ou d'excentricité vis-à-vis des normes et attentes sociales qui lui sont adressées selon son statut social et son sexe »⁹⁵. Pour Vouillet, l'orientation scolaire et professionnelle est un enjeu « personnel et identitaire »⁹⁶. Et selon lui, l'explication de cette division sexuée au niveau de l'orientation provient de l'autre genre qui ne veut pas de cette filière, et ce n'est donc pas à cause d'un choix massif. Par exemple, dans la série de L, la proportion de filles est plus élevée que celle de garçons, c'est parce que les garçons ne choisissent pas cette série et non parce que les filles veulent s'orienter vers cette série littéraire.

2.3.2. L'enseignement professionnel, un espace de double division ?

L'enseignement professionnel en France est considéré comme un cas spécifique, car ce type d'enseignement qui existe au niveau du second cycle de l'enseignement secondaire

⁹⁴ *Ibid.* p.67.

⁹⁵ F. Vouillot. « L'orientation prise avec le sexe », *Travail, Genre et Sociétés*, vol 2, n° 18- novembre, 2007, p.94.

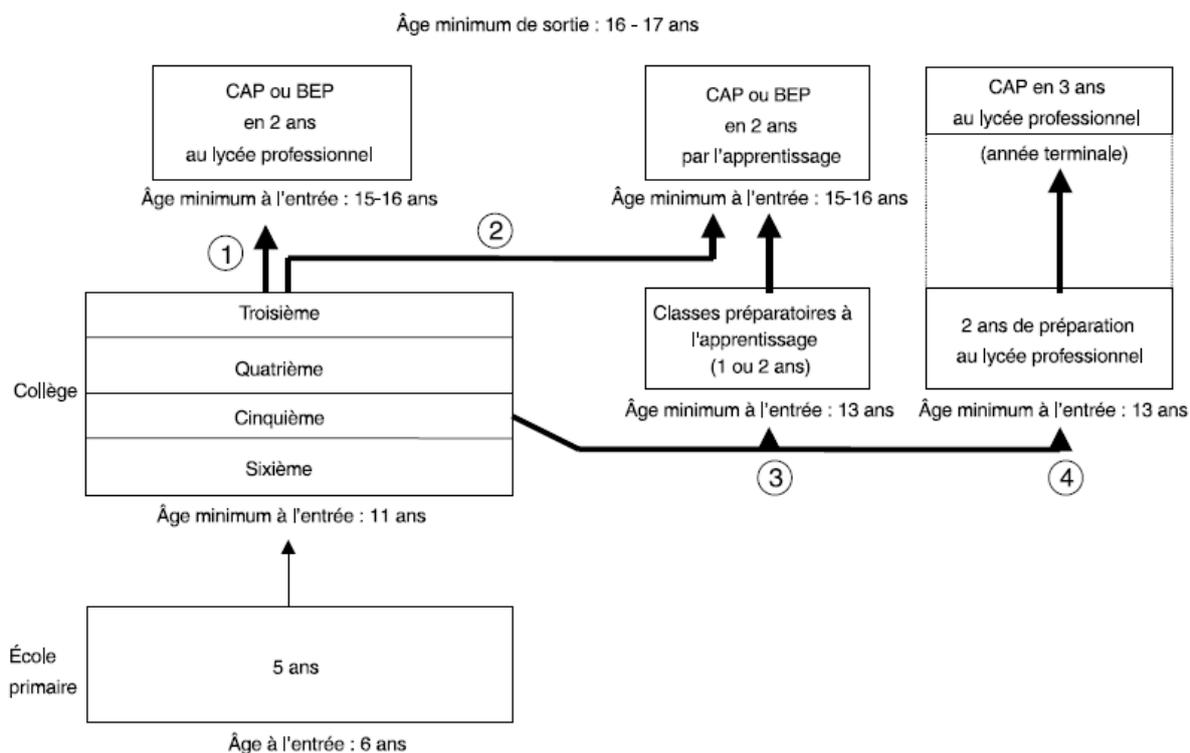
⁹⁶ *Ibid.*, p.93.

dépend du Ministère de l'Education Nationale (MEN). Cependant, il faut noter que le lycée professionnel dépend aussi du Ministère de l'Agriculture et parfois dépend des Centres Formations et d'Apprentissage (CFA).

L'enseignement professionnel dispensé via le Ministère de l'Education Nationale comprend trois filières : CAP, BEP et le Bac Professionnel.

Dans le système scolaire français, les élèves ont plusieurs possibilités d'entrée dans l'enseignement professionnel. S'ils veulent quitter le collège après deux ans, ils ont des choix différents de ceux réservés aux élèves qui veulent quitter le collège après quatre ans. Dans le premier cas, ils peuvent entrer soit dans une classe préparatoire soit en lycée professionnel. Ainsi, s'ils quittent le collège à la classe de troisième, ils entrent soit en lycée professionnel, soit en apprentissage. Dans ces filières existent aussi des possibilités comme il est indiqué dans le schéma ci-après.

Figure 2 : les chemins de l'apprentissage et du lycée professionnel



Source : M. Sollogoub, Ulrich. V. *Les jeunes en apprentissage ou en lycée professionnel: Une mesure quantitative et qualitative de leur insertion sur le marché du travail*, Economie et statistique, n° 323, 1999, P.33.

Encore une fois, les élèves qui s'orientent ou sont orientés vers l'enseignement professionnel se retrouvent face au formulaire de vœux de l'orientation. La même question se pose : comment ces élèves qui ont subi leur orientation à la fin de la troisième vont-ils passer

une autre orientation vers une des filières de l'enseignement professionnel ? Est-ce que les mêmes variables que celles qui jouent dans l'orientation vers une voie de l'enseignement secondaire vont peser ou est-ce que d'autres facteurs et variables influencent ce choix ? Est-ce qu'il existe une hiérarchie et des inégalités liées à l'orientation vers ces filières professionnelles ?

Afin de répondre à ces questions, nous aurons recours aux mêmes méthodes que dans les sections antérieures. C'est-à-dire que nous allons essayer de déterminer si l'origine sociale des élèves a un impact sur leur choix, si le genre apparaît comme une variable de divergence dans le choix d'une filière, ou si c'est la variable socio-économique qui fait la différence ?

2.3.2.1. Le lycée professionnel et l'apprentissage

Depuis vingt ans, l'apprentissage a été une préoccupation de la politique de l'éducation en France comme en Grande-Bretagne et au Danemark. Chaque pays avait sa propre stratégie, le point commun entre eux étant que toutes ces stratégies ont été mises en place afin de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes gens.

Après la classe de troisième, 40 % des élèves s'orientent vers l'enseignement professionnel. Cet enseignement comprend aussi deux voies : le lycée professionnel et l'apprentissage. Bien que, les élèves dans ces deux voies préparent un diplôme leur offrant la même qualification, pourtant leur manière et mode de préparation sont distincts. D'abord, la formation donnée en lycée professionnel est plutôt théorique sauf les quelques semaines de stage passées dans une entreprise ; la formation offerte par apprentissage est plutôt liée à la pratique dans une entreprise et un peu de formation théorique dans un centre de formation.

Souvent les études menées sur ces types de formation ne font pas la distinction entre eux: *« l'apprentissage et le lycée professionnel peuvent être également pensés comme un tout : la formation professionnelle initiale et diplômante de niveau V et IV. Ils se distinguent à la fois des dispositifs d'insertion par l'alternance et de l'enseignement général et technologique »*.⁹⁷ La mission du lycée professionnel et de l'apprentissage consiste à la préparation des jeunes gens pour entrer sur le marché du travail. La plus grande part des études et des recherches qui ont porté sur l'enseignement professionnel se sont focalisées sur la trajectoire professionnelle de ces jeunes et sur leur insertion professionnelle. Quel type de formation a l'avantage sur le marché du travail ? Ici, nous citerons les travaux de Bonnal. *L et*

⁹⁷ G. Moreau, *Le monde d'apprenti*, Paris, La Dispute, 2003 p. 78.

al. (1999,2005), O. Chardon. (2005), G. Moreau (2003), M. Sallogoub et V. Ulrich (1999). Qui ont étudié l'impact des formations sur le marché du travail.

Certaines études ont décrit les difficultés rencontrées par les élèves d'origine étrangère pour intégrer le monde du travail (voir R. Boumahdi et J-F. Giret, 2005 ; M. Viprey et L. Deroche, 2000). Ces élèves pourraient avoir les mêmes problèmes dans la recherche d'un contrat d'apprentissage.

Des études récentes ont tenté de caractériser le profil des élèves de ces deux voies professionnelles. Pour cela, dans ce paragraphe nous nous allons appuyer en faisant référence à deux travaux majeurs celui d'U. Palheta (2012) et celui d'E. Alet et L. Bonnal (2011).

M. Sallogoub et M. Ulrich (1999), soulignent que « *les populations de ces deux filières peuvent présenter des caractéristiques inobservées très différentes* ». ⁹⁸Des études récentes ont cherché à caractériser le profil des élèves de ces deux voies professionnelles.

La caractéristique générale de la formation professionnelle salariée et scolaire est qu'elle accueille massivement des élèves qui partagent les mêmes caractéristiques sociales voire scolaires. U. Palheta indique que très peu des élèves issus de famille favorisée sont inscrits dans la formation professionnelle : 6,1 % pour le lycée professionnel, et 4,9 % pour l'apprentissage. Tandis que le pourcentage des élèves qui appartiennent au milieu social intermédiaire est plus important avec une proportion de 27,2 % à entrer en lycée professionnel, contre 30,2 % à entrer en apprentissage. En effet, la proportion des jeunes issus de milieu défavorisé est à la hauteur de la représentation dans l'ensemble de la population : 66,7 % des élèves pour le lycée professionnel et 65 % des jeunes pour l'apprentissage.

Palheta dans son analyse a bien ciblé l'origine sociale des élèves (catégorie socioprofessionnelle des parents). Selon lui, il y a une différence entre les élèves de ces deux types de formation professionnelle en fonction de leur origine sociale. Cette différence est constatée pour les jeunes en l'apprentissage : 14,5 % des apprentis issus de famille (de travailleurs indépendants), et 40 % des jeunes de famille d'ouvriers qualifiés ; alors que le lycée professionnel accueille davantage 14,7 % les enfants des ouvriers non qualifiés et 12,5 % des enfants dont les parents occupent une profession intermédiaire salariée.

Les élèves du lycée professionnel et ceux qui sont en apprentissage ont connu des difficultés scolaires, pourtant les parcours des élèves de ces deux types de formation se

⁹⁸ M. Sallogoub, M. Ulrich, « Les jeunes en apprentissage ou en lycée professionnel: une mesure quantitative et qualitative de leur insertion sur le marché du travail », *Economie et Statistique*, n° 323,1999, p.32

différencient. Selon l'étude de Sollogoub et Ulrich (1999), menée sur les sortants du système scolaire, il apparaît que les élèves les plus âgés qui ont redoublé surtout en primaire, s'orientent vers l'apprentissage, et qu'ils sont moins orientés après la troisième. En effet, le redoublement en primaire est plus fréquent chez les jeunes en apprentissage que chez les élèves de lycée professionnel. Selon l'enquête *Cheminement* du Céreq,⁹⁹ 39,8 % des jeunes qui sont sortis à l'âge de 13 ans et plus du primaire se sont orientés vers l'apprentissage, contre 36,7 % sortis à 13 ans et plus du primaire qui se sont orientés vers le lycée professionnel. Ces auteurs démontrent que les jeunes qui entrent en apprentissage et qui ont déjà connu un redoublement au collège appartiennent à une famille dont l'un des parents était déjà un apprenti.

Il est démontré que les jeunes apprentis ont des résultats scolaires en français et en mathématiques qui se situent dans le quartile inférieur avec une proportion de 50 % pour le français et 45 % pour les mathématiques, alors que les élèves de lycée professionnel apparaissent dans ce quartile avec une proportion moindre, 40,5 % et 41,6 %.

En 2005, Y. Grelet a constaté que la position sociale des parents continue d'influencer les parcours de leurs enfants à l'intérieur des filières professionnelles : « *une certaine hiérarchie des spécialités de formation se fait jour qui semble refléter celle des positions sociales* »¹⁰⁰. Au niveau de la stratégie des parents, ceux des jeunes apprentis considèrent que l'entrée en CAP ou BEP facilite la recherche d'un emploi, au contraire des parents des élèves de lycée qui trouvent que l'enseignement général conduit facilement au marché du travail.

La région qui peut être une variable qui explique une différence entre les deux modèles de formation. Tout d'abord, selon L. Bonnal *et al*, l'offre de formation professionnelle est déminée par des conditions liées à la proximité d'un établissement scolaire et à la région, il y a une différence entre l'apprentissage et le lycée professionnel qui lui est présent dans toute la France en tant que structure propre au système éducatif alors que la formation en apprentissage dépend de l'offre proposée par la région en fonction des besoins qui doivent être amplifiés selon la loi du 20 décembre 1993, cette dernière place la région en tant qu'acteur du développement de l'offre de formation.¹⁰¹

99 Enquête menée sur les jeunes sortis de l'enseignement secondaire général ou technique et de l'apprentissage en juin 1989. Réalisée en juin 1993. Cité par M. Sollogoub, V. Ulrich, 1999.

100 G. Boudesseul, Y. Gerelt, « Des processus d'orientation aux parcours scolaires et professionnels ». In les choix d'orientation à l'épreuve du temps, T. Berthet *et al*, (Ed.) *CEREQ, Net. Doc n° 37*. 2008. p. 30.

¹⁰¹ L. Bonnal, *et al*, « L'accès au premier emploi au cours des années 1990: le cas des apprentis et des lycéens », *Economie et Statistique*, n° 378-379, 2004, p.44.

De son côté, G. Moreau (2003) relève une autre variable comparable entre le lycée professionnel et l'apprentissage qui correspond à la position géographique du lieu d'apprentissage et de la famille. Selon lui, le recrutement en apprentissage varie selon la région. En effet, il existe certaines régions qui embauchent les apprentis plus que d'autres : citons entre autres les Pays de la Loire, le Centre de l'Alsace, et le Poitou-Charentes.

Aussi, les élèves de ces deux types de formation se différencient par leur intention de choisir telle formation et telle formation. Souvent ceux qui ont choisi l'apprentissage ont envisagé l'insertion professionnelle directement après avoir fini leur formation, en revanche, des élèves de lycée professionnel peuvent fréquemment poursuivre des études après avoir obtenu leur baccalauréat.

L. Bonnal, avec d'autres chercheurs a conduit plusieurs études sur l'apprentissage et le lycée professionnel. En 1999, Bonnal, Fleury et Rochard se sont appliqués à comparer la situation professionnelle des apprentis à celle d'élèves de lycée professionnel ; premier constat : il y a d'abord une différence entre les garçons et les filles par rapport à l'accès au premier emploi ; deuxième constat: une divergence existe entre les apprentis et les élèves de lycée professionnel en fonction du type de l'emploi : les apprentissages ont plus de chance d'avoir un contrat à durée indéterminée (CDI) alors que les lycéens n'obtiennent qu'un contrat à durée déterminée(CDD), lors de l'entrée en activité professionnelle.

Plusieurs enquêtes ont mesuré l'insertion professionnelle des jeunes gens, telles les enquêtes de *Génération* du *CEREQ* concernant en particulier la génération de 1992 et celle de 1998. Selon les données de ces deux enquêtes, les entreprises sont favorables au recrutement des apprentis plus que les lycéens. Ainsi, parmi les sortant du système scolaire en 1992, 47 % des jeunes apprentis ont eu accès à leur premier emploi contre seulement 31 % des élèves de lycée professionnel. Cette proportion a crû pour les jeunes en apprentissage pour arriver à 59 %, alors que le pourcentage des élèves de lycée professionnel ne dépasse pas le 37 % en 1989.

2.3.2. 2. CAP et BEP

Nous avons déjà indiqué que l'enseignement professionnel se différencie aussi selon le cadre dont il dépend : le Ministère de l'Education Nationale (MEN), le Ministère de

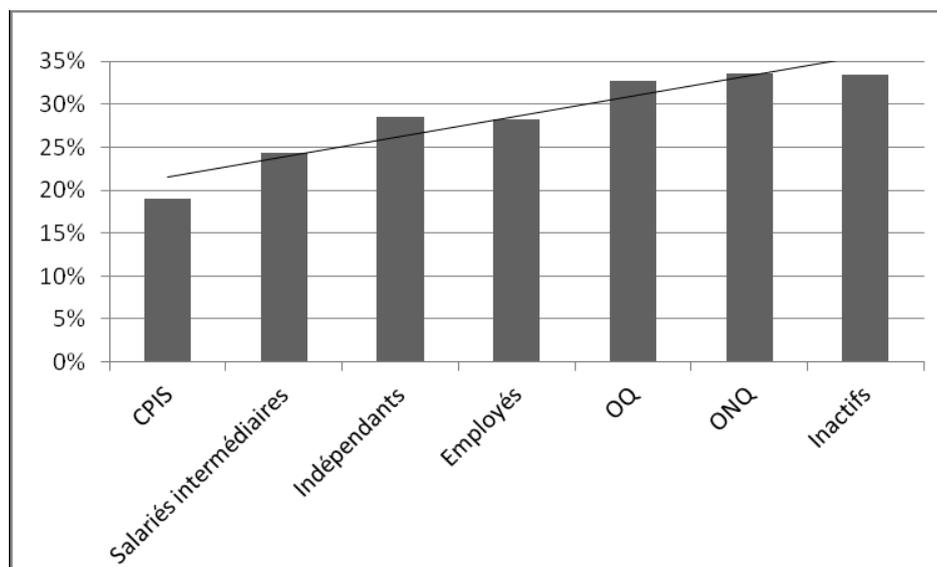
l'Agriculture, ou sous contrat du travail. Nous allons maintenant nous intéresser au public qui prépare le CAP et le BEP sous la direction du MEN. En 1967, le CAP et le BEP ont été officiellement intégrés dans le niveau V. Nous pouvons identifier les différences entre ces deux diplômes au niveau scolaire et social.

Avec le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP), l'enseignement professionnel contribue à la sélection sociale par l'orientation des élèves en difficultés scolaires à partir de la cinquième ou de la troisième tandis que le Brevet d'Etude Professionnelle (BEP) est présenté comme une chance donnée aux élèves pour continuer leurs études jusqu'au baccalauréat professionnel. Ceci fait partie de l'objectif de ramener 80 % des élèves au baccalauréat. Il apparaît donc que le CAP est moins valorisant que le BEP.

En 2007, l'enseignement professionnel a accueilli un peu moins de 30 % des élèves à la sortie de la troisième, principalement en seconde professionnelle. Ce pourcentage atteint 22 %, contre 5 % d'élèves entrant en CAP. Certaines études menées sur le milieu du CAP et du BEP, comme celle de C. Coudrin (2007) et d'I. Paulin (2008), confirment que les quelques différences existant entre les deux populations sont liées à leurs caractéristiques sociales. Coudrine, qui a basé sa recherche sur les données des panels 1989 et de 1995, indique que les élèves qui sont entrés en sixième en 1995 et s'orientent vers le BEP sont des enfants d'employés. Selon les données du panel de 1995, 71,9 % de la population allant en CAP appartient au milieu populaire, alors que le BEP a accueilli 65 % des élèves issus du même milieu populaire. En effet, une partie importante des élèves qui entrent en BEP sont issus de la classe intermédiaire avec une proportion de 28,4 %, contre 24,5 % issus de la même classe qui est entrée en CAP. La proportion des élèves qui proviennent de la classe favorisée est bien déterminée et ne dépasse pas les 6,6 % pour le BEP, et les 3,7 % pour le CAP.

Le graphique ci-dessous explique la hiérarchisation en fonction de l'origine sociale :

Graphique 4 : Possibilité pour les élèves de l'enseignement professionnel d'orienter vers le CAP en fonction de l'origine sociale



Source : panel d'élèves du second degré, recrutement 1995- France métropolitaine- 1995-2002, cité par U. Palheta. 2012.

I. Paulin note que l'orientation vers le CAP ou BEP varie selon les notes et les caractéristiques scolaires des élèves au collège. Selon elle, l'enseignement professionnel attire à l'inverse de l'enseignement général. Mais à l'intérieur de cet enseignement existe des différences. De ce fait, le CAP accueille des élèves plus âgés que le BEP, qui ont au moins 16 ans : «*C'est particulièrement vrai pour ceux dont le retard dépasse un an (âgés de 17 ans ou plus)* ». ¹⁰² C. Coudrin confirme ce constat dans son étude sur les élèves de BEP en 2007, notant que «*les élèves ayant un an de retard à l'entrée en sixième se dirigent plus fréquemment vers un BEP alors que leurs camarades qui accumulent deux ans de retard en début de collège s'orientent plutôt vers un CAP* » ¹⁰³.

Il faut noter que la préparation du CAP est forte dans les régions où l'apprentissage est maintenu. 33,6 % des élèves préparent un CAP dans une région où on a beaucoup recours à l'apprentissage salarié, contre 26,6 % dans une région où l'apprentissage salarié est moins pratiqué. De ce fait, Moreau indique que l'offre de formation en apprentissage, étant forte en zone rurale, l'orientation vers un CAP est plus forte que celle vers le BEP. En effet, dans une commune comprenant moins de 10 000 habitants, nous constatons que 33,6 % des élèves

¹⁰² I. Paulin, « évolution et disparités d'orientation en fin de troisième », *Education et Formation*, n° 77 novembre, 2008, p.13.

¹⁰³ C. Coudrin, « Parcours des élèves après un BEP ou un CAP », *Education et Formation*, n° 75 octobre, 2007, p.86.

préparent un CAP, alors que les 27,1 % qui préparent un BEP sont issus d'une commune dont le nombre d'habitants est supérieur à 20 000.

Chapitre III : Au lycée professionnel, quelle est l'expérience des élèves ?

Aborder la question de l'enseignement professionnel ne signifie pas indiquer seulement que cet enseignement occupe une place défavorisée ou dominante dans l'ordre de l'enseignement, ou montrer des statistiques qui confirment que la grande majorité des élèves orientés vers ce type d'enseignement sont en difficultés scolaires et qu'ils sont issus d'un milieu social modeste et défavorisé. Il nous semble que pour explorer l'expérience de ces élèves, qui sont orientés ou se sont orientés vers le lycée professionnel, il faut aborder la question du rapport au savoir enseigné.

Dans cette perspective, nous estimons qu'il est nécessaire d'enquêter sur les expériences acquises par ces élèves lors de leur scolarité en lycée professionnel. Comment ces élèves vivent-ils cette scolarité, leur expérience au sein du lycée professionnel ? Quel rapport entretiennent-ils avec le contenu de leur formation enseignée ? Une recherche centrée sur les points de vue des élèves devrait contribuer à mieux comprendre certaines des difficultés rencontrées par cet enseignant professionnel.

Bien que ces élèves partagent des points communs sur le plan social et scolaire, nous ne pouvons pas les considérer comme un groupe homogène. En effet, leur expérience scolaire varie en fonction de plusieurs critères comme le souligne S. Le-Bastard Landrier : « *Tout au long de leur scolarité, les élèves vivent et se forgent une véritable expérience scolaire. Cette dernière est plurielle puisque leur vécu personnel est différent selon leur niveau scolaire, leur origine sociale, leur établissement, la composition sociale et scolaire du public d'élèves qu'ils fréquentent, leur classe, leur(s) enseignant(s), leur groupe de pairs, de manière plus spécifique au lycée, selon les filières ou les options qu'ils ont choisies* ». ¹⁰⁴

Ainsi, dans ce chapitre, nous ferons part de l'expérience des lycéens du lycée professionnel. Plus précisément, nous aborderons la question du savoir enseigné diffusé dans ce type d'enseignement en tant qu'un indice de l'expérience scolaire de ces lycéens. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la notion de l'expérience scolaire, ainsi qu'à la

¹⁰⁴ S. Le-Bastard LAandrier, « L'expérience subjective des élèves de seconde: influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle.*, 34/2, 2003, p.3.

notion du rapport au savoir, en montrant les différentes dimensions et définitions de ces deux notions.

Dans un deuxième temps, nous nous attarderons sur le thème du rapport au savoir des élèves. Nous nous intéresserons plus précisément à la manière dont les élèves perçoivent le rapport au savoir. Nous verrons aussi comment les enseignants perçoivent ce rapport.

3.1. Quelles sont les dimensions de l'expérience des lycéens ?

L'expérience des élèves occupe une partie importante dans les travaux de sociologie. En effet, de nombreux chercheurs se sont consacrés à l'étude des parcours des élèves. Ici, nous pouvons citer les études d'A. Girard et H. Bastide (1970) et de C. Boudelot et R. Establet (1971) et, plus récemment celles de M. Duru-Bellat (2002) et d'A. Jellab (2008). L'expérience scolaire n'était pas seulement un sujet de recherche pour les sociologues mais aussi pour les psychologues ; comme Y. Compas (1985), R. Meyer (1987), B. Pierrehumbert *et al* (1988) et de R. Perron (1990).

Si pendant trente ans, la sociologie a essayé de comprendre les comportements des élèves à travers des théories liées au système scolaire et ses fonctions comme celles de la reproduction des inégalités sociales et devant l'école, nous dirons que l'explication de l'expérience scolaire se résume à ces théories : « *De manière dominante, les conduites des élèves, leurs choix, leur subjectivité, leur sociabilité, leur modes d'adaptation, sont conçus comme l'expression d'une socialisation attachée à une position sociale. L'élève est porteur d'un « habitus » de classe plus ou moins proche des attentes culturelles et des modèles de rôle latents proposés par l'institution scolaire* ». ¹⁰⁵ F. Dubet s'oppose aux visions des sociologues de la reproduction qui caractérisaient la socialisation du monde scolaire par deux logiques : « *la logique structurelle objective et la logique scolaire* ». ¹⁰⁶ Selon Dubet, l'expérience scolaire ne revient pas seulement à ces logiques ; en fait, l'univers scolaire est manifestement séparé par plusieurs logiques et seul acteur (élèves, professeurs et parents) peut effectuer une liaison. De ce fait, A. Barrère et N. Semble, (1998), indiquent que « *l'intérêt culturel ou intellectuel pour les études, même s'il est très réduit dans certains cas, peut échapper aux*

¹⁰⁵ F. Dubet *et al*, « Sociologie de l'expérience lycéens », *Revue Française de Pédagogie*, vol 94, janvier-février-mars, 1991, p.5.

¹⁰⁶ A. Jellab. *L'école en France: la sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui*, *op. cit.*, p.84.

impératifs de l'efficacité scolaire. Dans ce cas, il se construit à distance des prescriptions et des normes scolaires explicites ou implicites, voire contre elles ». ¹⁰⁷

F. Dubet, dans son étude sur les lycéens datée de 1991, explique que l'expérience scolaire se construit par trois dimensions : le projet, la stratégie et la vocation. D'après lui, chaque élève cherche à s'intégrer dans son univers scolaire. Il a défini cette intégration à travers des indicateurs comme la connaissance de la hiérarchie de l'organisation scolaire où les élèves poursuivent leurs études, l'assiduité aux cours et aussi les loisirs et la sociabilité entre les élèves. Mais, il faut noter que, à chaque indicateur, il y a une différence selon les spécialités et selon les filières (sélectives ou non sélectives). De plus, l'élève engage une stratégie déterminée par l'avantage et l'utilité intellectuelle des études en posant la question de savoir à quoi servent les études ? L'épreuve de cette stratégie est une façon de montrer l'investissement dans le travail scolaire. Dans notre cas, ils doivent distinguer le travail en groupe avec des camarades du travail personnel. Ces lycéens doivent, enfin, garder quelque chose de cette subjectivité. L'origine sociale de l'élève joue un rôle dans la détermination de son projet qui est considéré comme la première dimension de l'expérience scolaire. Selon lui, il existe trois types de projet: le projet professionnel, le projet scolaire et l'absence de projet.

Aussi, toujours dans cette étude, F. Dubet souligne que l'origine sociale et le type de lycée fréquenté par l'élève permet de distinguer quatre types de lycéens, donc quatre types d'expériences scolaires: « les vrais lycéens », ce type renvoie à l'héritage : « *les vrais lycéens accueillent et produisent un héritier* » ¹⁰⁸. Les bons lycéens, (ce type a le soutien des parents et de leur environnement familial) : leurs parents considèrent la poursuite des études comme quelque chose de normal sans aucune intention d'adhérer aux valeurs scolaires : « *la plupart des parents n'ont pas de fortune et l'on n'hérite pas des diplômes comme d'une propriété familiale. [...], les parents et les élèves peuvent trouver que les études sont normales sans percevoir le succès comme automatique* ». ¹⁰⁹ En ce qui concerne le type des « nouveaux lycéens », il s'agit des lycéens appartenant à un milieu plutôt populaire (employés, ouvriers) : « *ce sont souvent les élèves d'origine sociale moins défavorisée, fréquemment en retard par rapport à l'âge normal* ». En effet, ces élèves, s'ils ont un projet professionnel ou personnel vivent une situation paradoxale ; ils « *montent socialement* » mais ils « *descendent*

¹⁰⁷ A. Barrère, N. Sembel, *Sociologie de l'éducation*, Paris, Nathan, 1998, p.21.

¹⁰⁸ F. Dubet, *Les lycéens*, Paris, Seuil, 1991, p.60.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p.74.

scolairement ». ¹¹⁰ Les lycéens qui poursuivent des études dans l'enseignement secondaire sont sur un enseignement ascendant au regard de leurs parents. Le dernier et quatrième type est celui des « futurs ouvriers » : ce sont les élèves les plus homogènes et qui se scolarisent dans l'enseignement professionnel et qui ont parfois un projet personnel. Ces lycéens vivent des contraintes : ils s'opposent tout d'abord aux lycéens de l'enseignement général. En deuxième contrainte, les élèves de CAP, de BEP s'opposent aux élèves qui préparent un Bac Pro et à ceux qui préparent un BEP qualifié. L'expérience scolaire de ces lycéens professionnels « apparaît donc tendue entre les deux pôles constitués par une sociabilité juvénile mal enserrée dans le cadre scolaire et une formation professionnelle accordée à une sorte d'élite professionnelle. » ¹¹¹.

Cette expérience scolaire dépend bien du système scolaire. F. Dubet et D. Martuccelli (1996), indiquent que l'absence de la liaison du système scolaire contribue à avoir une autre expérience, un autre sens d'expérience : « plus le système est massif, plus il se diversifie sous l'effet du durcissement de la concurrence puisque la ségrégation sociale ne se limite plus en amont. Alors que l'école républicaine se présentait comme une juxtaposition de grands blocs relativement homogènes, le système scolaire ne cesse de se fractionner et de se diversifier en fonction des disciplines, des filières, des sous-filières ». ¹¹²

F. Dubet et D. Martuccelli supposent que la subjectivité participe à valoriser l'expérience scolaire pour les bons élèves mais à moindre degré pour les plus faibles. En effet, les bons élèves ont une estime d'eux-mêmes indépendante par rapport au jugement scolaire et améliorent certaines de leurs attitudes, tandis que les plus faibles élèves n'arrivent pas à en faire une distanciation : De ce fait, Dubet et Martuccelli (1996) distinguent quatre types de la subjectivation lycéenne : « les élèves qui opèrent ce travail sur eux-mêmes dans la maîtrise des catégories scolaires ; la subjectivation prolonge la socialisation, un peu à la manière dont la paideia décrivait le processus. A l'opposé, la deuxième figure désigne les élèves « aliénés », ceux qui ne parviennent pas à opérer ce travail, tout en restant pris dans les catégories scolaires. La troisième figure est celle des lycéens qui se forment à côté de l'école proprement dite, soit par le moyen des « petits boulots », soit par le biais d'une citoyenneté lycéenne. Enfin, certains élèves se subjectivent contre l'école » ¹¹³.

¹¹⁰ F. Dubet, *Les lycéens*, op.cit. , p.118.

¹¹¹ F. Dubet et al, « Sociologie de l'expérience lycéenne », op. cit. , p.9.

¹¹² F. Dubet, D. Martuccelli, « Sociologie de l'expérience scolaire », L'Orientation Scolaire et Professionnelle, Vol, 27, n° 2, 1998, p.152.

¹¹³ F. Dubet, D. Martuccelli, *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*, paris, Seuil, 1996, p 264- 265.

De son côté, A. Barrère (1997), a étudié l'expérience scolaire des lycéens à travers le travail scolaire. D'après elle, le lycéen vit dans une situation contradictoire par rapport à son travail. D'un côté, il y a la contrainte qui pèse sur le lycéen pour qu'il s'en sorte, les contraintes techniques etc., et, de l'autre, le lycéen doit prendre en compte le regard de son professeur et la façon dont il lui impose ces contraintes.

Ainsi, Barrère distingue plusieurs types de lycéens à travers leur rapport au travail scolaire : les bons lycéens ce sont ceux qui répètent leurs cours chez eux avec l'aide d'un encadrant, ou ceux qui reprennent et qui retraitent les cours chez eux par eux-mêmes. L'expérience scolaire de ceux-ci contribue à construire l'identité des élèves via trois dimensions. Il y a, tout d'abord, la dimension oblique qui est le message à propos de la valeur de l'école véhiculé par les institutions afin qu'ils fassent leur propre autocritique, leur auto-évaluation, en deuxième dimension, une interrogation sur leur attitude par rapport à l'école et au travail scolaire ou, à l'inverse (troisième dimension), le refus de certaines attitudes vis-à-vis de l'école.

La sociologie de l'expérience et les analyses de l'expérience scolaire ont mis en lumière les « acteurs », mais aussi le « sujet » représenté par l'élève, l'enseignant ou la famille. Ainsi, B. Charlot, qui a traité l'expérience scolaire à travers le rapport au savoir, critique la sociologie de l'expérience scolaire construite par F. Dubet. Il note que la sociologie de l'expérience traite l'expérience scolaire par rapport aux interactions entre les acteurs et le système scolaire, en ignorant l'histoire du sujet. En fait cette sociologie a pris une distance avec l'analyse psychique : *« c'est sans doute une conséquence de ce qui précède- que sa sociologie de l'expérience scolaire ne dise pratiquement rien de l'élève s'affrontant au savoir et à la nécessité d'apprendre. Une véritable sociologie du sujet ne pourrait oublier que l'enfant est jeté dans un monde qu'il doit s'approprier par son activité et qu'il y est confronté en permanence à la question du savoir »*¹¹⁴.

La psychologie, comme la sociologie, s'est intéressée à l'expérience scolaire. Mais, elle a traité cette expérience à travers la dimension de l'autoévaluation, de l'estime de soi et de celle du rapport au savoir, en essayant d'expliquer à travers ces dimensions le lien entre les notions de l'expérience scolaire et le niveau scolaire obtenu par l'élève. Dans les lignes qui vont suivre, nous allons présenter la définition ou la dimension de l'estime de soi, et, pour ce qui concerne la dimension du rapport au savoir, nous allons la développer plus tard avec plus

¹¹⁴ B. Charlot, *Du rapport au savoir éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997, p. 49.

de détails. En effet, dans le cadre de notre enquête et de notre travail, nous nous intéressons à l'expérience des lycéens au lycée professionnel à travers leur rapport au savoir enseigné dans le cadre du lycée professionnel.

L'estime de soi pour Lawrence, c'est la différence entre l'image de soi et l'idéal : « *le soi idéal est vu comme l'ensemble des caractéristiques que l'individu aimerait avoir, ou encore comment la personne aimerait être. Conjointement au développement de son image de soi, l'enfant apprend qu'il y a des caractéristiques idéales qu'il devrait posséder et que certains comportements ou habiletés sont plus fortement valorisés* ». ¹¹⁵ De ce fait, dans le cas d'un échec, l'élève devrait faire l'évaluation ou la différence entre l'image de soi et l'image idéale diminuée ou augmentée et puis, par conséquent, devrait réfléchir à l'augmentation ou à la diminution de son estime de soi.

Certaines études ont confirmé qu'il y a un lien entre la réussite générale ou la réussite scolaire et l'estime de soi comme celle de J-P. Muller, P. Gullug et V. Bocci (1988), et l'étude de Meyer (1987). Un élève en réussite va avoir une évaluation favorable juste sur retour de son travail. En effet, dans ce cas, son estime de soi se rapproche de l'estime idéale, ce que nous confirment B. Pierrehumber *et al.* (1988) et R. Perron (1990) et comme l'indiquent N. Oubrayrie et O. Lescarret : « *les élèves en échec scolaire, insérés dans des classes spécialisées tendent paradoxalement à surestimer leurs capacités spécialement sur le plan scolaire, alors que ceux qui sont restés dans le cycle normal se dévalorisent fortement au plan scolaire. Par contre, la situation d'échec des élèves en classes spécialisées étant institutionnellement reconnue, leur estime de soi générale s'en trouve fortement dépréciée* » ¹¹⁶.

Pour L. Allal (1993), l'estime de soi scolaire provient « *d'une réflexion métacognitive, une prise de conscience qui amène l'élève à réfléchir sur ses connaissances, enclenche des autorégulations et le conduit à transformer son action* ». ¹¹⁷ Et pour S. Le Bastard-Landrier (2005), l'estime de soi scolaire a été présentée sous l'angle de l'évaluation des élèves pour connaître les sentiments liés à la valeur scolaire que s'attribuent les adolescents. Selon elle,

115 C. Bérubé, *Etude de l'estime de soi chez l'enfant de six, sept et huit ans*, Thèse en psychologie, Université de Québec, 1993.

¹¹⁶ N. Oubrayrie, O. Lescarret, « Pratiques éducatives, estime de soi et compétences cognitives: étude de la réussite scolaire des adolescents issus de milieux défavorisés », *SPIRALE, Revue de Recherches en Education*, n° 20. 1997, p.11.

¹¹⁷ L. Allal, « Régulation métacognitives: quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? » In Allal. L *et al.* *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. 1993. Cité par Le Bastard-Landrier 2005. p.3.

cette estimation présentée par les élèves ne dépend pas seulement de leurs caractéristiques individuelles mais dépend aussi du contexte dans lequel les élèves sont scolarisés.

Quand nous évoquons la question de l'expérience scolaire à travers leur rapport au savoir, il est évident que nous ne pouvons pas passer sous silence les travaux de l'équipe du C.R.E.F. et de l'E.S.C.O.L.

Nous avons déjà noté que B. Charlot a critiqué la sociologie de l'expérience scolaire de F. Dubet consacrée à la relation acteur et système scolaire. B. Charlot, dirigeant de l'équipe de l'E.S.C.O.L, a essayé de comprendre l'expérience scolaire par le biais d'une étude et d'une analyse de l'échec scolaire en tant que conséquence d'une individualité subjective. Le rapport au savoir construit par les élèves pourrait être défini comme un rapport à l'acte d'apprentissage. C'est-à-dire que l'élève favorise ou défavorise le savoir par ce qu'il a appris. Mais comment apprennent-ils ?

3.2. Le rapport au savoir comme un indice de l'expérience scolaire

Nous avons évoqué précédemment l'expérience scolaire et en particulier celle des lycéens. Nous avons souligné que certains chercheurs ont examiné cette expérience à travers le cursus scolaire ; c'est-à-dire par le rapport au savoir et par la motivation de l'élève. Le thème du rapport au savoir est devenu une thématique importante beaucoup abordée dans les études sociologiques et psychologiques notamment celles traitant la problématique de l'échec scolaire.

Trois principales approches ont été suggérées pour traiter cette thématique : une approche psychanalytique abordée via une lecture clinique du rapport au savoir, une approche didactique et une approche sociologique. Nous allons consacrer la section suivante à ces trois principales approches théoriques liées au concept du rapport au savoir.

3.2.1. Une réflexion sur le concept du « rapport au savoir »

J-Y. Rochex, (2004), souligne que le concept du rapport au savoir a attiré, ces dernières années, l'attention de plusieurs chercheurs dans le domaine de l'éducation et ceux concernés par la formation des enseignants du système scolaire, ce qui se traduit dans plusieurs écrits. Malgré cette occupation et quelques parutions dans les années 1970, c'est seulement au milieu des années 1980 que se forge véritablement la « conceptualisation du rapport au savoir ». Ce concept a été bien développé dans les travaux de l'équipe de l'E.C.S.O.L. dirigée par B. Charlot qui a construit la base de ce concept à travers une perspective sociologique. L'équipe de J. Beillerot a établi ce concept à partir de l'aspect psychanalytique alors que l'équipe d'Y. Charellart s'est basée sur la didactique.

3.2.1.1. L'approche sociologique

B. Charlot, E. Bautier et J-Y. Rochex proposent leur propre lecture ou vision de l'expérience scolaire et du sens du savoir. En effet, cette équipe a construit sa thématique ou plutôt sa problématique de la performance scolaire (réussite/ échec) à travers le rapport au savoir et à son sens chez les élèves. Ces auteurs citent dans leur ouvrage intitulé « Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs » : « *nous dirons donc aujourd'hui que le rapport au savoir est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les*

*processus ou produits de savoir. Parallèlement, nous définirons le rapport à l'école comme une relation de sens, et donc de valeur entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu d'ensemble de situations et de personnes ».*¹¹⁸

B. Charlot a utilisé le concept du « rapport au savoir » dans ces travaux de 1992, de 1997 et de 1999 et a écrit notamment « du rapport au savoir : élément pour une théorie, véritable tournant de la conceptualisation du rapport au savoir », afin d'étudier la question de l'échec scolaire dans le milieu populaire. Pour C. GOUX *et al.*, (2002), le concept du rapport au savoir se manifeste aux autres comme un concept dont les « contours semblent [...] assez mal délimités alors que son pouvoir heuristique est peu contestable, tant parce qu'elle critique que par les possibilités qu'elle ouvre ». ¹¹⁹.

Quatre éléments peuvent nous aider à déterminer ou identifier le concept de rapport au savoir. Tout d'abord, le rapport au savoir chez J-Y. Rochex est une relation : « si la notion de rapport au savoir renvoie bien à ce qui serait de l'ordre d'une disposition, d'un mode de relation, relativement stable, que le sujet entretient avec le savoir, et qui est le produit d'une histoire tout à la fois personnelle et sociale, cette disposition, ce mode de relation peuvent-ils être appréhendés pour l'essentiel sur le registre de l'affect, du plaisir ou de la souffrance ». ¹²⁰

Plusieurs définitions sont proposées par B. Charlot et son équipe en fonction de la notion du rapport au savoir, l'une de ces définitions est la relation au monde, elle « rencontre la question du savoir comme nécessité d'apprendre et comme présence dans le monde d'objets de personnes et de lieux porteurs de savoir ». Cette relation est un rapport au monde comme un ensemble de significations et comme un espace d'activités s'inscrivant dans le temps ; selon B. Charlot, le savoir est indispensable au sujet : « il n'y a pas de savoir que pour un sujet, il n'y a pas de savoir organisé selon des relations internes, il n'y a de savoir que produit dans une « confrontation interpersonnelle ». Ainsi, cette relation aux autres implique que le rapport au savoir est subjectif et, par conséquent, orienté plus ou moins dans l'histoire de ce sujet, son expérience et son milieu. De ce point de vue, J-Y. Rochex souligne que « le rapport au savoir doit alors être pensé et étudié, dans une approche relationnelle, comme le

¹¹⁸ B. Charlot *et al.* *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin, 1992, p.29.

¹¹⁹ C. Laterrasse, « Du rapport au savoir à l'école et à l'université ». Paris, L'Harmattan, 2002. Cité par J-Y. Rochex, 2004, p.94.

¹²⁰ Y-J. Rochex, « La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques », *Société Française de Psychologie*, 2004, p.102.

produit d'une histoire et de la confrontation entre modes de socialisation et univers de pratiques de nature nécessairement différente ». ¹²¹

Ainsi, les rencontres et les expériences vécues pendant les premières années de son parcours façonnent les rapports au monde familial (parents et amis) et scolaire (enseignants) que l'élève peut avoir avec ses proches ; cela induit forcément l'expérience scolaire qui en devient significative.

Les chercheurs se sont intéressés au sens de l'expérience scolaire des élèves comme l'un des éléments de la définition du rapport au savoir en désignant les rapports entre la subjectivité et l'activité. A cet égard, J-Y. Rochex (1995), explique « *comment le sens de l'expérience scolaire se forme et se transforme, se constitue, se développe ou se perd au cœur d'une telle dialectique qui [...] se joue aujourd'hui, pour une part majeure, dans les rapports entre socialisation familiale et l'expérience scolaire, la famille et l'école étant, l'une et l'autre indissociablement matrices d'activités et univers symboliques où se signifient et se construisent des désirs, des valeurs, des rapports au monde, à soi-même et à autrui* ». ¹²²

Le concept du rapport au savoir est très compliqué et difficile à se définir ou à se déterminer. En fait, seul B. Charlot a mis ou donné plusieurs définitions au concept du rapport au savoir: en 1982, il a défini le rapport au savoir comme « *l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même* » ¹²³. Dix ans plus tard, B. Charlot avec E. Bautier et J-Y. Rochex, donnent une nouvelle définition au rapport au savoir ce qui en mettant plus en avant la « relation » : « *le rapport au savoir est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir* ». ¹²⁴ Il est vrai que cette définition présente l'avantage de la notion de la relation mais elle passe sous silence la variété des rapports. Il est à noter que J-Y. Rochex (1995), a fait appel à la psychanalyse dans ses réflexions et a écrit : « *genèses instrumentales et dynamiques intersubjectives [...] qui président tant à la formation et à la transformation, pour une part inconsciente des différents modes de rapports au(x) savoir(s) qu'à*

¹²¹ Y-Y. Rochex, « La notion de rapport au savoir: convergences et débats théoriques », *op. cit.* , p.100.

¹²² J-Y ; Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire*, Presses universitaires de France, Paris, 1995, p.21.

¹²³ B. Charlot, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, *op. cit.* , p.93.

¹²⁴ Charlot.B et al. , *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, *op. cit.*, p.93

*l'appropriation ou la non-appropriation des divers savoirs et techniques intellectuelles (au sens le plus large du temps) à l'apprentissage desquels les sujets convoqués ».*¹²⁵

3.2.1.2. L'approche psychologique et le rapport savoir

Si la théorie ou l'approche sociologique abordée par B. Charlot et son équipe se focalise sur le sujet et la relation au monde, l'approche psychanalytique, proposée par J. Berillerot et N. Mosconi, s'en différencie ; cette approche est concentrée sur le désir d'apprendre et de savoir. L'approche psychanalytique estime le savoir comme un concret culturel qui aide à établir le psychique d'un sujet. N. Mosconi (2000), ne refuse pas la théorie sociologique ; en revanche, il lui ajoute que ce sujet est un être qui a sa propre vie psychologique consciente et inconsciente qui détermine son existence et surtout son désir au savoir, à l'apprentissage : « *La relation à l'objet-savoir comporte un certain nombre de traits communs avec la relation à l'objet transitionnel. A la préoccupation qui marque le jeu du petit enfant, étant proche du retrait, correspond la concentration des enfants plus grands et des adultes qui font l'expérience de la découverte et de l'apprentissage d'un savoir nouveau* ». ¹²⁶

Il est à noter que la plupart des chercheurs en psychologie s'intéresse à la notion du rapport au savoir, se référant aux travaux de J. Berillerot. Cette dernière rend au « désir » le principe de sa théorie. Pourtant Berillerot. J fait une distinction entre le désir de savoir et le désir d'apprendre « *il n'y a rien à comprendre si l'on ne fait pas le postulat de la psychanalyse pour éclairer ce champ-là postulat d'un certain savoir sur le sujet* ». ¹²⁷

En effet, nous ne pouvons pas exposer la notion du rapport au savoir sans présenter les travaux de N. Mosconi (2000). Il propose une définition du rapport au savoir à travers deux cheminements progressifs : une dynamique psycho-familiale et une dynamique sociale : « *le premier rapport au savoir, constitué dans le milieu familial, se transforme et se remanie dans le milieu scolaire* ». ¹²⁸

D. Moreau indique que la première priorité est « l'activité dialectique ». De ce point de vue, J. Beillerot souligne que cette activité consiste à construire des relations entre les

¹²⁵-Y. Rochex, « La notion de rapport au savoir: convergences et débats théoriques », *op. cit.* p.100.

¹²⁶ N. Mosconi, « La relation d'objet et rapport au savoir ». In. J. Beillerot, *et al.*, *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1996, p.85.

¹²⁷ N. Mosconi, *et al.*, *op. cit.*, p.9

¹²⁸ N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique*. In : N. Mosconi, J. Beillerot, C. Blanchard-Laville. (Eds.), *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 2000.

éléments : « *le rapport au savoir n'est pas un trait comme un élément de caractère. Ce n'est pas une substance, mais un processus ou une relation entre des éléments. On « n'a pas » un rapport au savoir. Mieux serait de dire que l'on « teste son rapport au savoir ».*¹²⁹

3.2.1.3 : L'approche didactique et le rapport au savoir

L'équipe d'Aix-Provence dirigée par Y. Chevallard est la troisième équipe à s'être intéressée à la notion du rapport au savoir. Y. Chevallard (1989), souligne que : « *la question du savoir et des savoirs, de leur production et de leur gestion sociales est centrale en toute société humaine* ». En outre, dans ses travaux de 1989, 1992 et 2000, il a développé la notion du rapport avec sa propre théorie : « *l'anthropologie de la didactique* ». Elle s'expose en quatre principes : l'objet, le rapport personnel, la personne et l'institution.¹³⁰

L'objet constitue le premier élément qui explique l'anthropologie de la didactique, il comprend tout ce qui est « *matériel ou immatériel, qui existe pour au moins un individu. Tout est donc objet, y compris la personne* ». ¹³¹ Ce concept est la base de l'explication de la genèse du rapport, il est très large, varié et général. Il s'agit de tout ce qui peut se produire en activité humaine. Le système est le deuxième principe de cette théorie de la relation entre l'individu et un objet qui se caractérise par des interactivités ce qui produit un rapport personnel à cet objet. Avec le temps, ces interactivités se développent par des relations avec des objets qui ne sont pas pour cette personne. L'individu ou la personne connaît l'objet grâce à son *univers cognitif* : le rapport précisant la manière dont l'individu connaît son objet. L'institution est le dernier principe de la théorie d'Y. Chevallard. Pour lui, l'institution est « *un dispositif social « total », qui peut certes n'avoir qu'une extension très réduite dans l'espace social (il existe des « micro-institutions) [...], c'est-à-dire aux personnes x qui viennent y occuper les différents positions offertes dans I, la mise en jeu de manières de faire et de penser propres* »¹³². L'individu est, depuis son enfance, soumis ou (« assujetti » pour reprendre ses propres termes) à plusieurs institutions (sa famille, l'école, l'établissement, etc. L'école et l'établissement construisent ensemble une nouvelle institution qu'est le système scolaire.

¹²⁹J. Beillerot, « Le rapport au savoir ». In: N. Mosconi, J. Beillerot et C. Blanchard-Laville, *Formes et formations du rapport au savoir*, pp.39-57, Paris, L'Harmattan., 2000, p.49.

¹³⁰ O: objet. X: individu. I: institution. P: position. R (X, O): rapport personnel de X à O. R (I, O): rapport institutionnel à O.

¹³¹ Y. Chevallard, « Anthropologie du rapport au savoir et didactique des mathématiques », In.: S. Maury et M. Caillot (Ed.), *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Faber, 2003, P.81.

¹³² *Ibid.*, p. 82.

D'une manière globale, l'individu se construit à travers ses assujettissements du présent et du passé, auxquels il ne peut pas du tout échapper.

Selon la définition de l'institution, l'individu y occupe différentes positions ; ainsi, dans le système scolaire, il y occupe la position de l'élève alors qu'un autre occupe la position de professeur. La relation ou plutôt le rapport personnel est individuel, le rapport institutionnel est « *le rapport à l'objet qui devrait être, idéalement, celui des sujets de I en position P* »¹³³. Cela apparaît nécessaire pour que le sujet assume son rôle dans l'institution. L'ensemble des objets connus de l'institution lié aux rapports institutionnels répond à ces objets constituant « *Le contrat institutionnel* ».¹³⁴

Lorsque l'individu devient un sujet dans une institution donnée, dans une position donnée, il se met à vivre sous les conditions et les contraintes des rapports institutionnels correspondant à cette position : « *ceux-ci sont les acteurs de l'institution I, et donc des œuvres O qui vivent dans I, et font que celles-ci continuent c'est, en français, mettre sur pied, établir, fonder, ordonner, régler: le rôle des personnes dans le création des institutions est ainsi attesté par le langage courant* ».¹³⁵

Donc selon Y. Chervallard, le rapport personnel apparaît d'une pluralité de rapports institutionnels comme des œuvres et des positions.

Chaque savoir est d'abord dans une institution qui en assume la production. Afin d'utiliser ce savoir dans une autre institution il faut le transformer. Cette transformation s'effectue d'une manière indirecte. La deuxième institution où le savoir va être transposée (institution de destination) ; et où l'individu rencontre le savoir est à l'école. L'école, selon P. Venturini *et al.* (2007) ; « *est une institution particulière qui manifeste, vis-à-vis de certains individus occupant la position d'élèves, l'intention de rendre leurs rapports personnels à certains objets de savoirs conformes aux apports institutionnels correspondants. Dans cette « institution didactique », l'ensemble de ces objets qui ont préalablement subi une transposition didactique constitue des enjeux didactiques* »¹³⁶.

Selon M. Duru-Bellat et A. Van Zanten, le rapport au savoir prend plusieurs sens selon l'étape que l'élève traverse. C'est-à-dire que pour les élèves, à l'école primaire, leur rapport

¹³³ *Ibid.*, p. 82.

¹³⁴ P. Venturini *et al.* , « Analyse didactique des pratiques d'enseignement de la physique d'un professeur expérimenté », *Aster*, n° 45, 2007, p 212.

¹³⁵ Y. Chevallard, « *Anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques* p.82.

¹³⁶ P. Venturini *et al.* , « Analyse didactique des pratiques d'enseignement de la physique d'un professeur expérimenté », *Aster*, n° 45, 2007, p.213.

au savoir dépend des « *finalités et aux savoirs scolaires* » ; à ce niveau, il y a une variation selon le milieu social et les résultats scolaires de l'élève. A partir du collège, un « *intérêt intellectuel* » aux savoirs et aux études commence à se manifester. Pourtant, cet intérêt dépend de la relation avec le professeur ou avec un des camarades ; cela explique qu'elle reste fragile et faible. Le véritable intérêt intellectuel aux savoirs ne commence qu'au lycée. Nous développerons, dans le paragraphe suivant, ce qui l'en est pour les élèves du lycée professionnel.

3.3. Le rapport au savoir au lycée professionnel: un contexte spécifique

Nous avons vu que certaines études se sont intéressées au rapport au savoir au niveau du lycée, comme celles de B. Charlot, Bautier et Y-J. Rochex (1992), et de Bautier et Y-J. Rochex (1998). Pourtant, ils sont très peu les travaux qui ont traité de la question du rapport au savoir chez les lycéens du lycée professionnel. Dans ce domaine, la recherche d'A. Jellab (2008) pourrait être considérée comme d'un des rares travaux à expliquer le rapport au savoir chez les lycéens du lycée professionnel.

3.3.1. Un savoir spécifique au lycée professionnel, des rapports spécifiques ?

Selon A. Jellab (2005), le savoir enseigné au sein du lycée professionnel représente un savoir spécifique comprenant deux types: un d'ordre général qui renferme toutes les matières générales comme le français, les mathématiques, l'histoire, etc., et un autre type comprenant les matières liées à la spécialité préparée par l'élève et toutes les situations de pratiques (le travail en atelier, le stage. Bien que le type de savoir pratique soit ouvert sur le monde professionnel, il n'en demeure pas moins qu'il a gardé un modèle scolaire. L'existence de ces deux formes de formation ramène les élèves à distinguer le savoir pratique du savoir général : *« ces deux formes restent soumises à la forme scolaire, ce qui permet de distinguer les savoirs professionnels enseignés en LP des savoirs que les élèves construisent lorsqu'ils sont confrontés aux situations professionnelles « réelles » lors des stages en entreprise »*.¹³⁷ Ainsi, les élèves, dans ce contexte, ont l'occasion d'acquérir non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire. En conséquence, cela conduit à une *« socialisation professionnelle »*.¹³⁸

Toujours selon A. Jellab (2000), l'ouverture du lycée professionnel sur le marché du travail contribue à donner une spécificité au lycée professionnel, et un terrain spécial au moins au niveau de la préparation des élèves au marché du travail et à une bonne intégration dans le monde du travail ; il appelle cela la « professionnalisation » qui a une influence sur la socialisation scolaire des élèves. Selon G. Solaux, le lycée professionnel offre des savoirs généraux ; pour certains, ces savoirs s'inscrivent dans l'objectif d'acquisition d'une culture générale et, pour d'autres, cela représente l'occasion de poursuivre par des études supérieures.

¹³⁷ A. Jellab, « Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel: une approche sociologique », *L'Homme et la Société*, 1, n°139, 2001, p.85

¹³⁸ *Ibid.*, p.85.

Ce contexte scolaire et professionnel à la fois, conduit A. Jallab à se poser quelques questions telles que: « *quel peut être l'effet d'un contexte scolaire et professionnel sur la manière dont les élèves définissent leur rapport aux savoirs et construisent leur devenir ?* ». ¹³⁹

Charlot, à l'instar d'A. Jellab, dans son travail sur le lycée professionnel a indiqué la spécificité de l'enseignement professionnel lorsqu'il s'agit d'accueillir des élèves du milieu populaire. En outre, il s'interroge sur le rapport que ces élèves attribuent aux savoirs enseignés au lycée professionnel. « *Celui-ci s'inscrit dans la logique de l'élève (il est professionnel), tout en la contredisant (il n'est pas considéré par l'élève qui y entre comme menant à un bon métier). Que se passe-t-il, du point de vue du rapport au savoir et à l'école, quand un jeune de milieu populaire se trouve placé face à une telle contradiction ?* » ¹⁴⁰

En 2008, Jellab dans son étude auprès des élèves de lycée professionnel, relève quatre types de rapport aux savoirs enseignés au lycée professionnel.

Son travail comprend plusieurs étapes : premièrement, il est question de la manière dont les élèves entretiennent leur rapport au lycée professionnel et à ses savoirs. Deuxièmement, il construit les formes du rapport aux savoirs à travers l'expérience des élèves en tenant compte des différentes filières et spécialités.

A. Jellab, dès le départ, se demande comment les élèves de lycée professionnel notamment les élèves de CAP et de BEP, établissent leur rapport à l'école et aux savoirs. Il s'interroge sur le lien entre le contexte de scolarisation (ce qu'il appelle la dimension objective) et sur l'élève qui appartient à une histoire sociale variée. Jellab propose une approche sociologique de « formes de rapport aux savoirs qui vise à dégager le sens conféré aux savoirs en tenant compte à la fois des savoirs constitués (les savoirs enseignés et formalisés) et des dynamiques subjectives que les élèves engagent pour se poser (ou non) comme sujets apprenants».

- La forme pratique : qui signifie que les élèves refusent ou rejettent les savoirs scolaires (ou généraux) ; mais, en revanche, favorisent l'apprentissage et les savoirs pratiques professionnalisés,

¹³⁹ *Ibid.*, p 243.

¹⁴⁰ B. Charlot, *Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycéens professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos, 1999, p.4.

- La forme réflexive : qui est le contraire de la forme pratique. En fait, les élèves s'investissent moins dans les pratiques professionnelles, alors que leur investissement scolaire (dans les matières théoriques) est fort et rationnel. Cette forme se manifeste chez les élèves qui ont envisagé de continuer leurs études par le baccalauréat,

- La forme désimpliquée : par cette forme, les élèves prennent de la distance et sont en rupture avec tout ce qui est lié aux savoirs scolaires voire avec les enseignants,

- La forme intégrative-évolutive : dans laquelle les élèves ou une partie tentent la réunion des savoirs scolaires et pratiques. Cela concerne les élèves qui tiennent à continuer leurs études et qui ont un projet d'avenir.¹⁴¹

Une idée supplémentaire apparaît chez A. Jellab à savoir qu'une partie des élèves du lycée professionnel donnent un sens temporaire sur le fait d'aller à l'école; ces élèves travaillent pour « *aujourd'hui* » ou pour « *maintenant* », et d'autres pour « *plus tard* ».

Charlot, a aussi conduit une recherche sur les élèves de banlieues en lycée professionnel. Dans cette approche, il a posé un ensemble de questions liées au sens du fait d'aller au lycée professionnel et au rapport aux savoirs. Quels sens les élèves de lycées professionnels donnent-ils à cette orientation rarement choisie ? Quelle place occupe le métier dans leur rapport au savoir ? Pourquoi et comment certains enfants de milieu populaire réussissent-ils à échapper à leur probabilité statistique de réussite ?

Pour Charlot, « *les lycées professionnels présentent certaines spécificités vis-à-vis des autres segments de l'appareil scolaire. Des enseignants d'une origine différente (autrefois issus de la profession, aujourd'hui formés dans l'enseignement technique), enseignant d'autres choses, autrement, dans d'autres lieux (ateliers), côtoient des enseignants de discipline « générale » - eux-mêmes souvent assez différents de ce que sont leurs collègues travaillant en collège ou en lycée généraux et technologiques. Pour qui fait de la recherche sur le rapport au savoir étendu au rapport à « l'apprendre », il y a une diversité intéressante. Le lycée professionnel peut-il induire une restructuration du rapport de ces jeunes au savoir et à l'école, laquelle (lesquelles), comment ?* ». ¹⁴² Cela représente une des justifications pour mener une étude sur le lycée professionnel.

¹⁴¹ A. Jellab, *Sociologie du lycée professionnel: l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, op.cit., p.167-171.

¹⁴² B. Charlot, *Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, op. cit. , p.4.

Les résultats obtenus par B. Charlot et son équipe se focalisent sur la notion d' « apprendre ». B. Charlot et A. Jellab ont distingué quatre rapports aux savoirs ; dans chaque rapport B. Charlot a réuni ou regroupé plusieurs catégories telles que :

- Apprendre dans la vie quotidienne,
- Apprendre des savoirs intellectuels ou scolaires : ce rapport comprend tout ce qui est lié à la culture générale, à l'écriture, au parlé, au calcul, etc.
- Apprendre le relationnel lié au développement personnel : aux aptitudes personnelles comme la confiance en soi, la politesse, la solidarité.
- Apprendre dans un cadre professionnel : ce rapport présente les compétences professionnelles ; ces compétences sont bien précises ou non. ¹⁴³

En résumé, Charlot dit que le rapport de ces lycéens aux savoirs et au fait d'aller à l'école dépend de la notion d'« apprendre ». Cet « univers de l'apprendre » dépend de deux thèmes: d'abord apprendre à développer certaines relations avec les autres, et avoir la possibilité de se débrouiller tout seul dans le monde, puis devenir quelqu'un : cela « *passer par l'apprentissage des relations aux autres plus que par un travail d'introspection du moi— et plus encore que par un travail d'appropriation des savoirs scolaires ou même des savoirs et savoir-faire spécifiques d'un métier* »¹⁴⁴.

En effet, B. Charlot voit que ces élèves expriment un point de vue positif par rapport à l'école sans donner un point de vue positif aux savoirs eux-mêmes. Ils considèrent ces savoirs comme un moyen d'arriver à quelque chose et non comme une fin en soi : « *Bref, si l'école fait sens, souvent fortement, le savoir qui y est enseigné ne présente guère, pour la majorité des élèves, du sens et de la valeur en lui-même* ». ¹⁴⁵

3.3.2. Le rapport au savoir selon les enseignants

Dans le cadre de notre travail, nous nous sommes interrogés sur les rapports au savoir enseigné au sein du lycée professionnel qui sont ceux des élèves, et aussi au regard des enseignants sur les rapports aux savoirs donnés par leurs élèves. En effet, dans le cadre de nos

¹⁴³ *Ibid.*, p. 16-26.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p.27.

¹⁴⁵ B. Charlot, « Le rapport au savoir », In: J. Bourdon, *Education et Formation: recherche et politiques éducatives*. (Ed) du CNRS. 1999, p.17-34.

entretiens auprès des enseignants, nous avons interrogé indirectement les enseignants sur ce point en posant des questions sur la mobilisation de leurs élèves dans les différentes matières.

La majorité des études traitant de la question du rapport au savoir, a abordé cette question par le point de vue des élèves. C'est-à-dire de savoir quel sens ces élèves donnent-ils au savoir enseigné ? Mais rares sont les études qui ont traité la question du point de vue des enseignants sur le rapport au savoir de leur élèves ?

Les enseignants et les élèves partagent des points de vue communs sur le savoir. Il nous semble important d'exposer le rapport au savoir par le point de vue des enseignants. De ce fait, nous allons nous référer principalement à la thèse de N. Eurait qui a abordé cette question dans son travail. A. Jellab note que la motivation est la cause principale de la mobilisation des élèves pour les matières enseignées, et que selon cette motivation les rapports au savoir se multiplient. De même, à partir des entretiens menés par N. Eurait, ce dernier indique que les enseignants interrogés voient le rapport donné par leurs élèves aux matières enseignées en terme de présence/ absence des motivations. Autrement dit, « *ils semblent faire l'hypothèse d'une causalité dans le sens où le rapport au savoir entraîne ou non la motivation, c'est-à-dire que la représentation serait la cause de l'attitude. Il n'est pour autant pas clair ; à moins de considérer qu'une attitude puisse être appréhendée comme une sorte de représentation active non conscientisée* ». ¹⁴⁶

Nous avons montré précédemment qu'A. Jellab a relevé quatre formes de rapport au savoir à travers les entretiens qu'il a menés auprès d'élèves. Ces résultats peuvent se croiser avec ceux de N. Eurait. Selon N. Eurait, les enseignants soulignent directement que les élèves de BEP ne constituent pas un public homogène. Ce point de vue est renforcé notamment par le fait que les enseignants rejettent la responsabilité sur la mauvaise ou la bonne marche d'une activité scolaire en particulier. A. Jellab a mis l'accent sur le rapport au savoir pratique auprès des élèves interrogés. N. Eurait a constaté la même chose. En effet, la majorité des élèves accorde une place importante à la réalisation des activités pratiques : « *Les enseignants interrogés estiment pour la plupart que le fait d'avoir une activité qu'ils qualifient eux-mêmes de concrète est valorisant aux yeux des élèves* ». ¹⁴⁷

Parmi les résultats obtenus par Eurait, nous pouvons prétendre que les enseignants voient que les élèves sont conscients de l'utilité des savoirs enseignés au lycée professionnel

¹⁴⁶ N. Eurait, *Transformation de l'enseignement professionnel et rapport au savoir des enseignants: enjeux autour des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel*, op. cit. , p. 273.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p.174.

pour leur projet de vie future, même si l'idée de projet n'est pas toujours présente très clairement dans la tête de ces élèves. En fait, cette vision des enseignants ressemble à ce qu'A. Jellab a désigné comme la « forme intégrative-évolutive ».

En ce qui concerne le rapport ou la « forme réflexive » cité par A. Jellab, nous le retrouvons cités aussi par les enseignants interrogés par N. Eaurait : « *Le fait que les enseignants expliquent que les élèves se mobilisent plus ou moins dans les différentes disciplines scolaires en regard des coefficients à l'examen, par exemple, semble aller dans ce sens. Si la question de l'évaluation dans les PPCP est loin d'être tranchée, ils sont nombreux à la poser en regard de ce que cette évaluation pourrait ou non apporter en termes de motivation pour les élèves* ». ¹⁴⁸

Malgré le faible nombre d'élèves qui sont en rupture avec le lycée et l'enseignant, cependant ce cas existe.

La dernière forme introduite par Jellab est dite « désimpliquée » ; nous la retrouvons aussi dans le discours des enseignants. Même si cette forme ne se manifeste pas fortement, des enseignants ont pourtant affirmé qu'ils ont été confrontés à certains cas où les élèves étaient en rupture totale avec les affaires scolaires.

Par ce que nous venons de présenter, nous pouvons conclure que les élèves de lycée professionnel ont des rapports spécifiques aux savoirs enseignés au sein du lycée professionnel, plutôt marqués par une motivation qui doit être soutenue.

3.3.3. L'interaction entre les élèves et les enseignants

Selon le rapport de l'IGEN de 2012, le fait d'enseigner représente l'essentiel du métier de tous les professeurs de l'enseignement scolaire : « *c'est-à-dire d'instruire des élèves dans un face-à-face pédagogique qui met le professeur en relation avec une classe, un groupe d'élèves* » ¹⁴⁹.

Etre un élève à l'école n'impose pas de donner un ou plusieurs rapport(s) aux savoirs ou aux études, ou aussi à l'apprentissage. En revanche, les enseignants pèsent d'un poids important dans la vie scolaire d'un élève. La relation entre l'élève et l'enseignant se développe dans le cadre de l'enseignement. Au primaire, comme l'indique Montandon

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 275.

¹⁴⁹ Rapport d'IGEN, Les composants de l'activité professionnelle des enseignants, outre l'enseignement dans les classes, juillet, 2012. p.3.

(1997), la qualité humaine et la didactique sont les deux critères qui jugent la relation entre l'élève et ses enseignants. Au collège, la relation commence à prendre une nouvelle forme. Ici, les élèves commencent à distinguer entre les enseignants, à constater que les enseignants ont des désaccords voire des incohérences, parce que chacun d'entre eux est spécialisé dans une discipline: « *un processus de distanciation encouragé par la découverte d'incohérences et de contradictions entre des enseignants, chacun spécialiste d'une discipline qui ont des critères de jugement différents voire divergents et communiquent peu entre eux* ». ¹⁵⁰

Au lycée, les lycéens aiment bien, comme le montre A. Barrère (2003), que leurs professeurs fassent une distinction entre jugement du travail et jugement par rapport à la personne. Nous avons montré que cette relation pédagogique avec les enseignants change selon la classe occupée par les élèves, mais aussi selon la nature de cette relation. L'échange se développe et se modifie selon les interactions enregistrées entre l'élève/l'enseignant dans la classe. En ce qui concerne la relation avec des enseignants de technologie, c'est la « *spontanéité avec les jeunes* » qui contrôle et juge la relation. ¹⁵¹

Si à l'école primaire les enseignants suivent des pratiques adoptées, ils utilisent une pédagogie traditionnelle et ont recours aux travaux en groupe, alors qu'au second degré, la situation est contraire, par conséquent, les enseignants font de plus en plus travailler les élèves individuellement et rarement en groupe. Selon une étude de *Notes d'Information* : « *les pratiques pédagogiques dépendent des représentations des enseignants eux-mêmes et des objectifs qu'ils leur associent. [...], ils modifient sensiblement leurs pratiques (par rapport à celles qu'ils adoptent, ou qu'ils adoptaient, dans leurs classes ordinaires) désormais plus adaptées à ces élèves* ». ¹⁵²

La majorité des élèves fréquentant le lycée professionnel est déçu de l'école ou des études et ressent un sentiment d'échec. De ce fait, les enseignants de lycée professionnel adoptent-ils une pédagogie particulière ?

La relation établie entre les élèves de lycée professionnel et leurs professeurs considère comme une relation « *positive* », cependant certains enseignants ne voient pas forcément cette relation positive. Pour ces enseignants, leur relation ou rôle se réduit à les éduquer et leur faire respecter les règles de vie.

¹⁵⁰ M. Duru-Bella, A. Van Zanten, *Sociologie de l'éducation, op. cit.*, p.275.

¹⁵¹ N. Esquieu, « Etre professeur au collège ou au lycée en 2002 », *Note d'Information*, n°37, juin, 2000, p.1.

¹⁵² J. Benhaim-Grosse, « Les pratiques éducatives et pédagogiques des enseignants auprès des élèves accueillis en dispositif relais l'année 2009-2010 ». *Etude d'Information*, n° 12-14, juillet, 2010, p.4.

De ce fait, A. Jellab souligne qu'au lycée professionnel, il existe une pédagogie spécifique et particulière quand il indique que les enseignants du lycée professionnel ont recours, pour motiver leurs élèves, à certaines méthodes ou stratégies. Ces stratégies varient en fonction des matières enseignées. C'est-à-dire que les enseignants de matières générales se focalisent sur l'obtention d'un diplôme, alors que les professeurs de matières professionnelles s'appuient sur le savoir-faire.

Selon M. Calonne (2005), il montre que l'échec subi par les élèves qui fréquentent le lycée professionnel a des conséquences sur les pratiques pédagogiques des enseignants. En effet, les enseignants de matières générales, en particulier les professeurs de français, sont confrontés à certains problèmes et difficultés pour motiver leurs élèves : « *Au risque pour l'enseignant de français de s'y perdre et de se mettre ou d'être mis au service de l'enseignement professionnel. De devenir, à travers la préparation aux entraînements oraux ou aux écrits à vocation professionnelle, un correcteur de la langue et de ne plus conserver les objectifs de sa discipline. [...] et aussi pour répondre par anticipation à la question: (à quoi ça sert) ».*¹⁵³

Ainsi, certains enseignants essaient tout d'abord de les attirer et de les motiver par la notion de « cours intéressant ». Les enseignants ont recours à des activités « ludiques ». Cette méthodologie est pratiquée plus par les enseignants de matières professionnelles que par les enseignants de matières générales. Pourtant, cette pédagogie comprend le risque d'être loin de l'objectivité: « *puisque ce qui peut être intéressant du point de vue de l'enseignant ne l'est pas forcément de celui de l'élève ».*¹⁵⁴ Alors que, les enseignants de matières générales s'attèlent à faire des exercices simples et faciles. Cependant, ces enseignants ont des doutes sur cette pédagogie parce que cet enseignement leur rappelle celui du collège.

La deuxième pédagogie appliquée au sein du lycée professionnel s'appuie sur les cours généraux et les matières technologiques et professionnelles qui présentent des savoirs nouveaux qui pourraient attirer les élèves qui ont souvent subi leur orientation et qui sont dégoûtés de l'enseignement scolaire : « *Les matières nouvelles peuvent être potentiellement mobilisatrices. Mais la scolarité en LP implique l'appropriation de connaissances, estimées à l'aune de leur évaluation. Si l'évaluation des élèves de LP est à la fois scolaire et*

¹⁵³ M. Calonne, « Autour de quelques enjeux du français en lycée professionnel », *Recherche*, n° 43, Enjeux de l'Enseignement du français, 2005, p.134.

¹⁵⁴ Jellab.A. « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques: entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves », *Revue Française de Sociologie*, vol.46, n° 2, 2005, P.306.

professionnelle, elle ne réfère pas aux mêmes enjeux selon qu'il s'agit de l'un ou l'autre domaine »¹⁵⁵.

Vu que la plupart des élèves est confrontée à des difficultés et entre au lycée professionnel avec un sentiment d'échec, les enseignants s'appuient parfois sur l'approche psychologique avec une « évaluation indulgente », thème d'A. Jellab auquel nous adhérons. Quelques enseignants tentent de valoriser ce que leurs élèves peuvent et sont capables de faire.

3.3.4. Le stage : apprendre à l'école et en entreprise: deux modèles indispensables

J-P. Raulin, (2006), note que la finalité de la formation professionnelle est de fournir des compétences et des acquis professionnels permettant aux élèves (du niveau IV bac professionnel et du V CAP et BEP) d'acquérir des connaissances les aidant à devenir des employés. Par rapport à ces objectifs, l'entreprise constitue une partie intéressante dans la vie de l'élève et s'inscrit dans l'enseignement professionnel.

Les élèves, au cours de leur scolarité en enseignement professionnel, effectuent des périodes de formation en alternance avec la formation scolaire. Cette période se différencie selon le type de diplôme préparé: six semaines pour les élèves de BEP et seize semaines pour les élèves de baccalauréat professionnel. Selon C. Maroy et P. Doray : « *le stage permettrait d'améliorer l'insertion des élèves en leur fournissant une expérience pratique de travail qui pourrait servir de signal au moment de la recherche d'emploi. Le gain d'expérience et de compétence faciliterait « l'employabilité » et au-delà l'insertion. Les entreprises quant à elles amélioreraient leurs procédures de recrutement»¹⁵⁶.*

Certaines études récentes ont abordé la question du rapprochement entre l'école et l'entreprise telles que celles de P. Doray et C. Maroy (1995), M. Stroubant (1993) et de M. Alaluf (1993). Ces travaux ont tenté de comprendre les pratiques de ce rapprochement à travers trois perspectives : la perspective structurelle, la perspective s'intéressant au modèle et à la convention et la dernière liée à la négociation qui fait la liaison entre l'éducation et l'économie.

¹⁵⁵ *Ibid* ., 309.

¹⁵⁶ C. Maroy, P. Doray, « La construction des relations écoles/ entreprises: le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec », *Cahier de Recherche du GIR*, n ° 11, mai, 200, p.4.

Depuis la loi de l'orientation de 1989, le type de stage en alternance a commencé à être plus fréquent. En effet, cette loi a imposé de comprendre une période de formation en entreprise. Au début, la situation et l'image du stage apparaissait vague et négative. En effet, les développements, qui ont touché ce type de stage, n'avaient pas bien déterminé les écarts entre le cadre recommandé et celui de la pratique. Cela a conduit le Ministère de l'éducation nationale à les définir : « *ces périodes en entreprise portent le nom de stages ou de séquences éducatives en entreprise, ou de périodes de formation en entreprise, ou de périodes de formation en milieu professionnel en fonction de leurs objectifs, de leur prise en compte ou non à l'examen, de la nature des diplômes* »¹⁵⁷.

Par ailleurs, les élèves qui demandent un stage, est intégré aux autres stagiaires dans une logique d'insertion. De plus, le stage est un sujet de débat politique, il est : « *un marchepied pour l'emploi ou plutôt un tremplin* »¹⁵⁸. Ainsi, le stage est devenu une place de concours. Cependant, certaines entreprises refusent parfois des élèves de lycée professionnel. Ce refus se manifeste comme un premier obstacle auquel se heurtent les élèves de lycée professionnel, ce qui a des conséquences sur l'accès au stage.

Nous avons déjà noté que le stage est considéré comme une articulation entre deux mondes différents ; les différents acteurs sont : l'élève, l'école et l'entreprise. De ce fait, quel est l'objectif d'un stage pour ces différents acteurs ? Quels sont leurs devoirs et leurs droits ?

3.3.4.1. Pour l'école:

Certains indiquent que l'objectif principal d'un stage consiste à découvrir le milieu du travail, et à faire la première liaison entre l'école et ses formations théoriques et le milieu professionnel et ses pratiques. M. Villete souligne que le stage doit comprendre neuf objectifs principaux et que l'objectif du stage est lié au type et au niveau du diplôme préparé. Nous pouvons énumérer les objectifs identifiés par M. Villete : le stage doit permettre aux élèves de découvrir le milieu professionnel, d'essayer d'appliquer et de pratiquer en entreprise les savoirs théoriques appris à l'école, d'acquérir de nouvelles compétences professionnelles non apprises à l'école. Enfin, le stage peut être un moyen d'aider les enseignants pour évaluer et déterminer le niveau de compétences scolaires des élèves dans une situation réelle.

¹⁵⁷ MEN (Direction des lycées et des collèges), « Guide des formations en entreprise pour les élèves et les étudiants préparant un diplôme professionnel du CAP au BTS », novembre 1996, p.11. Cité par F. Dhume, N. Sagnard-Haddoui, 2006.

¹⁵⁸ F. Dhume, N. Sagnard-Haddoui, « La discrimination, de l'école à l'entreprise. La question de l'accès aux stages des élèves de lycée professionnel en région Lorraine », *I.S.C.R.A.* décembre 2006, p. 49.

3.3.4.2. Pour l'entreprise:

L'objectif du stage est différent pour l'entreprise comme le notent F. Dhume et N. Sagnard-Haddoui, dans un travail en lien avec les stages des lycéens professionnels. Il est donc mentionné qu'« *elle s'organise, grossièrement, autour de plusieurs logiques, qui peuvent éventuellement se combiner: former les élèves à des techniques et des « trucs », et leur faire découvrir diverses facettes du métier (rarement); préparer le recrutement en identifiant des profils (très rarement); utiliser des ressources gratuites pour faire des travaux productifs équivalents à un salarié (fréquemment); utiliser une main d'œuvre exceptionnelle pour faire des travaux qu'on ne fait jamais (fréquemment); accueillir dans un service en confiant quelques travaux à la marge (fréquemment) à un niveau plus global, on distingue environ trois modèles de discours, qui articulent ces différentes facettes mais avec des contradictions spécifiques* »¹⁵⁹.

¹⁵⁹ F. Dhume, N. Sagnard-Haddoui « La discrimination, de l'école à l'entreprise. La question de l'accès aux stages des élèves de lycée professionnel en région Lorraine », *op.cit.*, p.51.

**Deuxième partie : Les aspects méthodologiques de
cette recherche**

Chapitre IV : de la Problématique au terrain

Dans cette partie de notre thèse nous allons présenter notre problématique de recherche, la méthodologie suivie pour réaliser notre travail, le terrain où nous avons réalisé l'enquête et enfin, nous exposerons les difficultés rencontrées ainsi que les limites de cette recherche.

4.1. La problématique

Les travaux conduits dans le domaine de l'enseignement professionnel sont rares, surtout si nous les comparons à ceux qui ont traité de l'enseignement général et, secondairement, de l'enseignement technique. Cet enseignement a occupé une place dominante dans la sociologie de l'école. La sociologie du monde scolaire s'est intéressée et s'intéresse encore plus aux filières classiques et aux organisations les plus générales classiques (l'école primaire, le collège, le lycée général et technique) de l'enseignement et rarement au lycée professionnel. Le sujet de l'enseignement professionnel et son public, quand il est abordé, est plutôt traité avec un type de questions différentes de l'enseignement général ou à l'enseignement technique.

L'une des premières études en sociologie de l'enseignement professionnel et technologique remonte à C. Grignon, (1971). Dans cette étude C. Grignon, se distingue par l'ampleur et la diversité des observations recueillies au moyen d'approches combinées ainsi que par la force du cadre d'analyse proposé.

Les études qualitatives ou/et quantitatives qui ont traité de l'enseignement de second degré, dévoilent les inégalités sociales et de parcours entre les trois principales filières qui constituent cet ordre de l'enseignement. Dès les années soixante, P. Bourdieu et J-C. Passeron ont révélé que l'école est un moyen de reproduction de la société et de ses rapports de domination. L'école favorise la réussite des enfants issus de milieux favorisés. Bourdieu et Passeron, ont montré, depuis lors, la relation entre la dimension des inégalités sociales de réussite scolaire et l'effet pédagogique pratiqué dans le cadre scolaire. « *En l'état actuel de la société et des traditions pédagogiques, la transmission des techniques et des habitudes de pensée exigées par l'école revient primordialement au milieu familial. Toute démocratisation réelle suppose donc qu'on les enseigne là où les plus défavorisés peuvent les acquérir, c'est-à-dire à l'École ; que l'on élargisse le domaine de ce qui peut être rationnellement et techniquement acquis par un apprentissage méthodique aux*

dépens de ce qui est abandonné irréductiblement au hasard des talents individuels, c'est-à-dire en fait à la logique des privilèges sociaux ». ¹⁶⁰ Si l'école est « conservée » comme le note Bourdieu en 1966, selon Duru-Bella les apprenants, soumis à des inégalités de fait par rapport à l'accès à la culture, sont traités de manière égalitaire. ¹⁶¹

Ces inégalités ont occupé une place importante dans la littérature sociologique, les interprétations varient entre inégalités qualitatives, quantitatives et ou celles de ségrégation. Boudon (1973), s'est opposé aux conceptions de Bourdieu qui ont expliqué les inégalités par les divergences d'aspirations qui reflètent les différences de culture de classes sociales. Pour lui, les inégalités seraient une conséquence de la variété des anticipations des parents dans la scolarité des enfants ; le revenu serait le facteur principal de la prolongation ou non d'une scolarité, dans le cadre d'une analyse « coût/bénéfice ».

L'enseignement professionnel a toujours pour caractéristique de recevoir des élèves qui appartiennent à des classes sociales défavorisées et qui sont en difficulté scolaire. Les statistiques et des enquêtes récentes comme le panel de 1989 et celui de 1995, les enquêtes d'INEG¹⁶² le confirment. En 1998, l'enquête Emploi indique que les jeunes gens qui préparent un diplôme de niveau baccalauréat ou supérieur représentent 42 % des enfants d'ouvriers et 82 % des enfants de cadre. Aussi les statistiques fournies par la direction du Ministère de l'Education comme par exemple celles du panel de 1989, confirment ce constat. Le taux d'accès au baccalauréat pour ceux qui sont entrés « à l'heure » en 6^{ème} en 1989, pour les élèves issus de la classe des ouvriers est seulement de 34 % ; contre 85% pour, ceux qui appartiennent à la classe de cadre supérieur 85 %. Et, si l'on prend l'exemple de la série S, seulement 4,6 % des élèves dont les parents sont inactifs y ont accès, 8,5 % pour les enfants dont les parents sont ouvriers et 38,6 % pour les enfants dont les parents sont cadres.

G. Solaux (1994), a rétabli le profil des élèves de l'enseignement professionnel au milieu des années quatre-vingt, date connue de la création du baccalauréat professionnel. Lui, note que les élèves qui sont scolarisés dans la première année de CAP sont pour près de la moitié 47 % des enfants provenant de milieu ouvriers, 15,4 % de la classe des employés, et seulement 1,9 % de milieu favorisé. La situation est la même pour ce qui concerne le BEP. Quelques années plus tard, C. Agulhon souligne que: « on observe une

¹⁶⁰ P. Bourdieu, J-C. Passeron, *op.cit.*, p. 111-112.

¹⁶¹ M. Duru-Bella, *les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Paris, PUF, 2002, p.26.

¹⁶² IGEN : c'est un rapport annuel mis par l'inspection général de l'éducation nationale.

*grande permanence de l'hétérogénéité des caractéristiques socioculturelles des élèves selon les filières : en 1999, on compte 28,7 % d'enfants d'ouvriers en quatrième, 38 % en CAP ou BEP, 36 % en bac professionnel, 21 % en seconde indifférenciée, et 16,4 % en terminale générale ».*¹⁶³

Parmi les études récentes qui ont traité la question du lycée professionnel, nous pouvons déjà fait référence à celle d'A. Jellab, l'auteur qui a travaillé et mené ses enquêtes dans plusieurs établissements professionnels localisés à Lille. Il s'est appuyé sur une sociologie de l'expérience pour expliquer les conséquences du processus d'orientation des élèves en échec. Jellab dans son analyse montre aussi que la majorité des élèves de LP proviennent du milieu populaire, de parents inactifs : « *on relève par exemple qu'en 2005, les enfants d'ouvriers étaient 75 % chez les enfants d'employés, et 80,9 % chez les enfants de cadres professions intellectuelles supérieurs* ». ¹⁶⁴ Dans cette étude, Jellab a aussi indiqué la proximité entre l'origine des élèves et celle de leurs enseignants, et que les enseignants du lycée professionnel sont plus populaires que leurs pairs dans d'autre enseignement. De son côté, U. Palheta, dans son étude récente 2012 sur le lycée professionnel, a essayé d'apporter sa contribution à la sociologie de l'enseignement professionnel.

Le constat que le lycée professionnel accueille de plus en plus d'élèves issus de milieu populaire, est vrai notamment quand le pourcentage des élèves de classe d'ouvriers et d'employés se renforce, et quand la part des élèves issus de l'immigration se multiplie par deux. Dans les statistiques officielles, comme cela est rarement autorisé, en France la part des élèves en fonction de la catégorie ethnique n'est pas établie. S. Beaud et M. Pialoux soulignent toutefois que des lycées professionnels reçoivent d'avantage d'élèves de milieux de l'immigration.¹⁶⁵

De même Jellab note que : « *Tout se passe comme si la question de l'ethnicité à l'école relevait d'un tabou parce que conduisant à « naturaliser » des différences et à faire passer au second plan d'autre modèles conceptuels jugés plus pertinents à vérifier*»¹⁶⁶

¹⁶³ C. Agulhon, « L'enseignement professionnel, entre rénovation et domination », *op. cit.*, p.49.

¹⁶⁴ A. Jellab, *Sociologie du lycée professionnel: l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, *op.cit.*, p.76.

¹⁶⁵ S. Beaud , M. Pialoux, *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard. 1999.

¹⁶⁶ A. Jellab, *Sociologie du lycée professionnel :l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, *op.cit.*, p.120.

La question de l'ethnicité dans l'école et celle de la scolarité des élèves issus de l'immigration a attiré l'attention des chercheurs. En effet, depuis les années 80, les recherches sur les scolarités des enfants d'immigrants ont connu certains développements. Ces recherches constatent que l'échec scolaire marque nombre de ces élèves, et qu'ils fréquentent massivement des filières dévalorisées. Or, l'étude de Vallet et Caille en 1996, s'appuyant sur le panel de 1989 soutient que les élèves fils et filles d'immigrés réussissent aussi bien que les autres élèves. Alors qu'Y. Brinbaum et A. Kieffer ont montré qu'il y a une différenciation de carrière scolaire en fonction de l'origine des élèves surtout en ce qui concerne la voie générale et professionnelle.

Sont ainsi confirmés des travaux précurseurs puisque la question de la discrimination à l'école a été évoquée depuis les années 70, dans le cadre de travaux n'ayant pas une base statistique de même ampleur et de monographies d'établissements scolaires, notamment par J-P. Zirotti (1979, 1980, 1984). L'objectif de ces travaux a porté sur les circonstances et les effets de la scolarisation des élèves provenant de l'immigration, plus précisément sur les processus d'évaluation et d'orientation, révélant l'existence d'une orientation discriminante vers des filières moins favorisées et, en conséquence, l'existence d'une ségrégation ethnique dans l'ordre de l'enseignement. Zirotti (1997) après des enquêtes engagées principalement auprès d'élèves maghrébins soutient que: « *Les élèves n'admettent pas comme naturel le classement scolaire, ils soupçonnent le jugement professoral de partialité, ils conduisent collectivement une sorte de combat contre les catégorisations scolaires, combat qui leur permet de maintenir un niveau d'aspiration élevé, malgré les verdicts scolaires. Ils adoptent une posture revendicative particulièrement accentuée quand ils sont engagés dans des étapes décisives de leur cursus. Les ressources de ce combat leur viennent du milieu familial, sans doute, mais surtout du groupe social qu'ils forment, à partir de l'expérience collective des stigmatisations et de la relégation, tant dans des quartiers que des établissements scolaires ou des classes socialement dévalués* »¹⁶⁷

Dans l'étude monographique menée par Zirotti et Novi (1979), la question de la discrimination des élèves issus de l'immigration, d'origine maghrébine, dans l'ordre scolaire est traitée. Ils ont décrit et vérifié sur des bases statistiques le poids des catégories

¹⁶⁷ F. Lorcerie, « l'école au prisme du paradigme de l'ethnicité », In : F. Lorcerie, *et al.*, L'école et « le défi ethnique: éducation et intégration », Paris, ESF et INRP, 2003, p. 140.

ethniques et des appartenances sociales dans les carrières scolaires et leurs effets sur l'orientation scolaire et les cursus de ces élèves.

A partir de ces constats, nous avons construit notre problématique sur l'enseignement professionnel, cet enseignement fortement sous-estimé qui continue à se présenter comme la principale porte de sortie, pour la plupart des élèves appartenant aux milieux populaires défavorisés, à la fin de la classe de troisième (à la fin leur scolarité obligatoire). La question majeure de notre travail, avec en arrière-plan la définition de la démocratisation donnée par Merle (la démocratisation ségrégation), porte sur comment un enseignement dominé et défavorisé, comme le lycée professionnel, avec ses filières dévalorisées dans l'institution scolaire, et aussi dans le monde du travail, parvient à fonctionner, c'est-à-dire à atteindre ses objectifs? Autrement dit, à partir des expériences des élèves, **le lycée professionnel en tant qu'il participe de l'institution scolaire parvient-il toujours à être une école des ouvriers ?**

Pour répondre à cette question principale, nous avons décidé d'enquêter directement auprès des élèves qui entrent dans ce type d'enseignement. De ce fait, nous avons posé certaines questions:

- Le public du lycée professionnel combine-t-il de multiples profils sociaux et scolaires ?

Il nous est apparu que pour aborder cette première question, il convenait de la décliner en certaines questions liées à l'origine sociale d'élèves et à la profession de leurs parents ; puis afin de déterminer leur profil scolaire, nous avons posé certaines questions sur les élèves accueillis dans le collège d'origine et sur les matières considérées comme les plus faciles et les plus difficiles ?

- Pour quelle(s) raison(s) les élèves qui entrent au lycée professionnel ont-ils effectué ce choix ? Comment construisent-ils leur propre expérience dans des établissements plutôt dévalorisés aussi bien socialement que dans la hiérarchie propre à l'institution ? Comment sont-ils affiliés au lycée professionnel ?

- Comment les enseignants du lycée professionnel considèrent leurs élèves? Les voient-ils comme des futurs ouvriers ou plutôt comme des élèves ayant choisi le chemin le plus facile pour accéder à l'emploi ?

4.2. L'origine de la recherche et la problématique

Si la spécificité du travail en sociologie est de développer une analyse de l'intérieur de la société qu'il prend comme objet, ma propre position, comme étrangère au pays et à son institution scolaire, devrais peut-être faciliter le travail d'objectivation.

Mes lectures sociologiques et pédagogiques françaises, m'ont permis de construire une vision globale de la société française et de ses problèmes. Le système scolaire français et ses problèmes ont suscité mon intérêt jusqu'en faire un objet de recherche.

Pourquoi avons-nous choisis l'enseignement professionnel et en particulier le lycée professionnel ?

Tout d'abord, nous sommes partis de nos observations sur le système scolaire syrien, plus précisément le lycée professionnel. En Syrie, il accueille massivement les élèves en difficultés scolaires, issus de milieux modestes et défavorisés. La situation de l'enseignement professionnel en Syrie n'est pas loin de celui en France. En effet, cet enseignement occupe une place inférieure dans l'ordre du système d'enseignement syrien. Ainsi, cet enseignement n'est pas valorisé par la société, au contraire de l'apprentissage d'un métier chez un maître de métier mais pas l'apprentissage dans un lycée professionnel.

La société syrienne valorise le travail manuel d'un côté, mais de l'autre dévalorise l'entrée au lycée professionnel.

Donc cette contradiction nous a suggéré de travailler sur l'enseignement professionnel français en le comparant à celui de la Syrie. L'objectif de cette comparaison était de comparer un type d'établissement dans deux sociétés se différenciant socialement et culturellement. L'enseignement professionnel, en France, occupe-t-il aussi une place dominée dans l'ordre scolaire et dans la société comme celui de la Syrie ? La mission du lycée professionnel dans les deux pays est-elle de former des jeunes ouvriers et de faciliter l'intégration professionnelle de ces élèves dans le marché du travail ?

Cependant, l'objectif et le sujet de notre travail ont changé plus tard à cause des événements qui se déroulent en Syrie depuis trois ans.

Nous n'avons pu conserver que le projet d'analyser certaines dimensions de l'enseignement professionnel en France. Évidemment, ce changement sur le but principal de recherche a ses propres conséquences sur la direction de notre travail et sur la méthodologie. Pour cette raison-là, nous avons suivi un programme de lecture plus

approfondi sur l'enseignement professionnel en France afin de construire un nouvel objet, dans le cadre d'une nouvelle problématique de recherche.

4.3. Le choix de terrain, des établissements

Plusieurs établissements d'enseignement secondaire professionnel existent à Nice : établissements publics, établissements privés. Nous avons travaillé dans les établissements publics. En effet, notre choix de travailler dans les établissements publics n'est pas dû au hasard ou à un arbitraire. Comme nous l'avons déjà indiqué notre projet a été construit initialement autour de l'idée de comparer les enseignements professionnels français et syrien. Nous avons écarté l'enseignement privé pour nous concentrer sur le public. Ainsi cette idée, nous avons choisi trois lycées professionnels publics.

Nous nous sommes ainsi fixés comme premier objectif, le choix des établissements. Trois établissements professionnels ont retenu notre attention : lycée professionnel des Palmiers (spécialité : « Tertiaire »), lycée professionnel de Vauban (ou anciennement Pierre Sola) (spécialité : « Bâtiment »), et le lycée technologique et professionnel des Eucalyptus (spécialité : « Industriel »). Ces trois lycées professionnels présentent les trois grandes spécialités ou filières dans la voie professionnelle.

Chaque lycée professionnel choisi comprend des spécialités propres. La méthode suivie pour choisir les établissements, l'a été aussi pour choisir les spécialités. Notre échantillon a compris 9 spécialités réparties de la manière suivante:

Tableau 9 : réparation des spécialités en fonction du LP

| LP | Les spécialités | |
|----------------|-----------------|--|
| | N ombre | Nom de la spécialité choisie* ¹⁶⁸ |
| Les Palmiers | 3 | Commerce, Administrative, Mode et Vêtement |
| Vauban | 4 | TBAA, TFCA, TISEC, ELEEC |
| Les Eucalyptus | 2 | SEN, ELEEC |
| Total | 9 | |

4.4. Les démarches en méthodologie

4.4.1. La technique de tirage et de détermination de l'échantillon

La technique de sélection de nos populations d'enquête se base sur le choix raisonné ou ce qui est connue sous la désignation de méthode de « quota », elle demande de connaître quelques informations statistiques sur la population mère, il n'est pas nécessaire de disposer d'une base de sondage. L'échantillonnage par quota nécessite de respecter des critères des individus de l'ensemble de la population ; les composants de l'échantillon ne sont pas choisis au hasard mais de manière à respecter les critères donnés.¹⁶⁹

Ainsi, notre échantillon comprend trois grandes filières « tertiaire », « bâtiment », « industriel ».

¹⁶⁸ *TBAA : Technicien d'études du Bâtiment, option B, Assistant en Architecture.

TFCA : Technicien du Froid et du Condition d'Aire.

TISEC : Technicien en Installation des Systèmes Energétiques et Climatiques.

ELEEC : Electronique, Energie, Equipements Communicants.

SEN : Système Electronique Numérique.

ELEEC : Electrotechnique Energie, Equipement Communicants.

¹⁶⁹ O. Martin, *l'enquête et ses méthodes, l'analyse qualitative des données*, 3^e (Ed), Paris, Armand Colin, 2012, p.15-23.

Ensuite, nous avons construit un échantillon de 373 élèves réparti sur les trois filières indiquées auparavant. Nous présenterons, plus loin, les trois établissements.

➤ **Le lycée des Palmiers** : Le lycée professionnel les Palmiers se situe à l'est de Nice ; il comprend trois filières principales : « tertiaire », « sanitaire et social » et « métiers de la mode ». Dans chaque filière existent plusieurs spécialités, dans la filière « tertiaire », les élèves peuvent préparer soit un Bac Pro soit un CAP dans les spécialités suivantes :

- Bac Pro commerce, vente, service-accueil ;
- Bac Pro secrétariat, comptabilité ;
- Bac Pro exploitation des transports ;
- CAP employé de vente spécialisé ;
- CAP employé de vente multi spécialités (en 1 an, réservé pour la réorientation en fin de seconde).

Pour la filière sanitaire et sociale, les élèves peuvent préparer soit un Bac Pro dans la spécialité « service de proximité et vie locale » (très rare), soit un BEP « carrière sanitaire et sociale ».

En ce qui concerne les métiers de la mode, les élèves ont deux choix soit ils préparent un Bac Pro « métiers de la mode, option vêtement », soit un CAP « couture » (réservé aux élèves issus d'une SEGPA).

➤ **Le lycée Vauban** est implanté au nord-est de Nice. Au sein du lycée existent trois voies de formation : « 3^{ème} SEGPA », « 3^{ème} professionnelle » et la « 3^{ème} DP6 ». Dans la voie SEGPA, les élèves préparent un CAP de maçon ou un CAP peintre : « application de revêtement ».

Dans la filière de 3^{ème} professionnelle, les élèves ont la possibilité de préparer soit un :

- CAP de menuisier fabricant ;
- CAP d'installateur sanitaire ;
- CAP en préparation et réalisation ouvrage électrique.

Ou soit un Bac Pro dans les spécialités suivantes :

- Aménagement et finition du bâtiment ;

- Electrotechnique, énergie, équipements communicants ;
- Ouvrages du bâtiment : aluminium, verre et matériaux de synthèse ;
- Technicien d'études du bâtiment option A : études et économie ;
- Technicien d'études du bâtiment option B : assistant en architecture ;
- Technicien du bâtiment : organisation et réalisation du gros œuvre ;
- Technicien du froid et du conditionnement de l'air ;
- Technicien en installation des systèmes énergétiques et climatiques

➤ **Lycée des Eucalyptus** : ce lycée se situe à Nice-Ouest. Il est divisé en deux composantes : générale et technologique d'une part, la voie professionnelle d'autre part. Après la classe de 3^{ème}, les élèves peuvent accéder à la voie professionnelle dans trois secteurs différents : « électricité », « automobile » et « production ». Les élèves ont la possibilité d'accéder à un Bac Professionnel en passant par le CAP ou BEP.

Dans le secteur « production » trois types de Bac Pro sont proposés :

- Technicien d'outilleur ;
- Technicien d'usinage ;
- Etude et définition des produits industriels ;

Dans le secteur « électricité », deux types de Bac Pro sont proposés :

- Electronique ;
- Système électroniques et numériques ;

Dans le secteur « automobile » trois types de Bac Pro :

- Maintenance des véhicules automobiles : option voitures particulières
- Carrosserie
- Réparation des carrosseries.

Tableau 10 : pourcentage des élèves en fonction de P.C.S et de l'âge d'entrée au LP

| indicateur | | Tertiaire | Bâtiment | Industriel |
|---------------------|----------------------|-----------|----------|------------|
| S.C.P | Cadre supérieur | 6,3 | 5,4 | 9,2 |
| | Cadre moyens | 10,5 | 9,3 | 11,3 |
| | Employés | 28,2 | 32,5 | 32,1 |
| | Ouvriers et inactifs | 51,9 | 51 | 41,9 |
| | Non renseignée | 3,1 | 1,7 | 5,6 |
| Entrée au LP | En avance | 0,5 | 1 | 0 |
| | A l'heure | 47,8 | 41,2 | 48,5 |
| | En retard 1 an | 46,9 | 53,6 | 44,3 |
| | En retard 2 ans et + | 4,8 | 4,1 | 7,2 |

Source : statistique d'académie de Nice, 2013-2014.

4.4.2. Le choix des techniques de collecte des données sur le terrain

Comme nous l'avons déjà indiqué deux techniques nous ont permis de collecter les données nécessaires pour notre recherche : le questionnaire écrit et les entretiens.

4.4.2.1. Le questionnaire écrit et la passation

Comment le questionnaire est-il articulé à l'enquête par entretien ? Apporte-t-il des informations complémentaires ?

Plusieurs chercheurs, comme R. Mucchielli (1990), L. Albarello et J-E. Charlie (2010), indiquent que le questionnaire présente un des moyens le plus utilisé dans le domaine des sciences humaines pour collecter les données, en revanche cette technique exige de grands efforts et compétences. « *La qualité du questionnaire est donc capitale pour la qualité du processus dans son ensemble. Il n'existe pas de procédure clairement établie conduisant avec certitude à la rédaction d'un « bon » questionnaire. Plusieurs recommandations peuvent cependant être formulées. La valeur du questionnaire est ainsi*

*sensible à la qualité de la formulation des questions, à la qualité de la formation des modalités de réponse, et à la qualité d'organisation du questionnaire ».*¹⁷⁰

Les questions peuvent être formulées de deux manières : questions ouvertes, questions fermées. La question dite ouverte ne comprend aucune modalité de réponse et donne toute la liberté à l'individu de répondre ou rédiger ce qu'il voudra. La question dite fermée contient des probabilités de réponses.

Pourtant, une question légitime se pose : quel type de question l'enquête par questionnaire doit-elle comprendre ? Le questionnaire par des questions ouvertes permet d'avoir une grande diversité des réponses. De plus, cette technique permet de savoir les réponses ou les préoccupations des individus au moment de poser la question.

Il nous a semblé plus judicieux d'utiliser de questions ouvertes, le but de collecter le maximum d'informations possibles auprès des interviewés. Le questionnaire a généralement duré le temps d'un cours, c'est-à-dire environ 45 minutes.

La réalisation et la passation de notre enquête :

Notre questionnaire comprend 36 (voir en annexe n°2.1) questions dites ouvertes (28) et d'autres fermées (8). Nous l'avons construit en reprenant certaines questions testées dans l'enquête menée par A. Jellab sur quelques lycées professionnels dans le Nord-Pas-de Calais, comme les questions :

- Que penses-tu avoir appris à l'école ?
- Pourquoi viens-tu au LP ?
- Quelles sont les matières où tu penses apprendre quelque chose ?

Nous l'avons adressé aux élèves des classes de Seconde et de Première dans les spécialités déjà indiquées plus haut. Nous avons eu recours à ce type de questionnaire bien que nous sachions que ces élèves auraient du mal à rédiger ou à exprimer leur opinion. Mais nous avons estimé que c'était la façon la plus efficace de recueillir un maximum d'informations. La passation de notre questionnaire s'est effectuée dans le cadre d'un cours, soit dans une classe normale soit dans un atelier, avec la présence d'un professeur.

¹⁷⁰ M. Laure Gavard-Perret *et al*, *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion : réussir son mémoire ou sa thèse*, 2^{ème} (Ed), 2012, p.132.

Nous avons évité ainsi le risque que les élèves rejettent le questionnaire et plus particulièrement les questions ouvertes. Chaque fois que nous nous présentions dans une classe, nous expliquions le but de cette recherche et pourquoi nous sollicitons l'aide d'un professeur de la classe.

Bien que, nous ayons profité de la présence d'un professeur au sein des établissements pour distribuer le questionnaire, nous prenions soin de toujours l'expliquer le plus clairement possible aux élèves. Le questionnaire est anonyme, ce qui est une garantie supplémentaire de transparence et de réduction des réticences éventuelles. Ce choix s'est avéré payant, car nous n'avons pas reçu de questionnaires vides, toutefois deux questions ont été invalidées.

Évidemment, nous avons distribué le même questionnaire à tous les élèves dans les trois lycées professionnels choisis, avec une petite adaptation: il s'agit d'une question liée aux cours donnés dans chaque spécialité. Nous avons adapté cette question à la spécialité.

Dans le lycée les Palmiers, nous avons recueilli 192 questionnaires ; dans le lycée Vauban 95 questionnaires et dans le lycée Les Eucalyptus 86 questionnaires. Ce qui fait au total 373 questionnaires recueillis.

4.4.2.2. La grille des entretiens

Selon J-P. Heurtin (2007) l'entretien : « *s'est imposé en France depuis les années soixante-dix comme l'un des outils privilégiés à la disposition des chercheurs en science sociales* ». ¹⁷¹ Aujourd'hui, l'enquête par entretien est l'une des techniques les plus pratiquées au point que la sociologie serait devenue : « *la science de l'entretien* ». ¹⁷² La nécessité d'établir un lien entre l'enquêteur et l'enquêté conduit à la naissance de l'entretien. L'objectif de l'entretien est de recueillir des données par l'interaction entre l'enquêteur et l'enquêté soit pour invalider certaines hypothèses et en proposer d'autres soit, dans une posture plus descriptive qu'explicative, construire un corpus de points de vue, un ensemble de descriptions coproduites en situation d'interactions, dans le cadre d'un entretien.

¹⁷¹ J-P. Heurtin, « les approches qualitatives: les formes de l'entretien en sciences sociales », In : X. Marc, J-F. Tchernia., *Etudier l'opinion* (PP.77-89). Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2007, p.77.

¹⁷² A. Blanchet, A. Gotman, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, 2^{ème} (Ed), Armand Colin, 2010, p.5.

Nous n'avons retenu qu'une seule catégorie d'acteur: les enseignants avec lesquels nous avons effectué. 23 entretiens, en sélectionnant des enseignants des matières dites « générales » et des enseignants de matières dites « professionnelles ».

La durée de chaque entretien varie entre 20 et 45 minutes. Tous les entretiens ont été enregistrés, avec l'accord des enseignants, même si au début quelques enseignants ne le souhaitaient pas, et transcrits manuellement par la suite. Nous avons conduit nos entretiens selon une manière semi-directive.¹⁷³

Le but de nos entretiens auprès des enseignants est évidemment de compléter les données issues de notre enquête menée auprès des élèves par un questionnaire. Il est aussi important de recueillir les points de vue des enseignants sur certains aspects qui n'ont pas été très clairs à nos yeux et entravaient la collecte d'informations auprès des élèves. Nos entretiens ont mis l'accent sur les thèmes suivants : les types d'élèves qui entrent au LP, l'orientation scolaire, le rapport au savoir, le stage, et la relation entre la famille et le lycée.

4.4.2.3. Méthode d'analyse des données

Nous avons utilisé deux techniques afin de récolter nos données. Nous avons d'un côté utilisé le logiciel SPSS (V16)¹⁷⁴ afin d'analyser les questions fermées dans le questionnaire. D'autre part, notre questionnaire comprend des questions ouvertes, ce qui a permis aux enquêtés de répondre librement et avec leurs propres mots. Ce type de question nous permet de considérer ce questionnaire comme une sorte d'entretien écrit.

De ce fait, nous avons eu recours à l'analyse de contenu afin de traiter nos données collectées, soit par le questionnaire, soit par l'entretien. L'analyse thématique de contenu constitue la méthode principale de notre analyse.

Les réponses obtenues par les deux techniques nous ont donné la possibilité de relever plusieurs thèmes. L'analyse thématique ou l'analyse de contenu thématique (*ACT*), consiste : « à repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux

¹⁷³ L'entretien dit « semi-directif » : selon S. Duchesne, la méthode d'entretien la plus couramment utilisée en sociologie, est réalisé grâce à un ensemble, une 'grille' de questions – appelé aussi 'guide d'entretien ».

¹⁷⁴ SPSS: Statistical Package for the Social Science dont la première version de ce logiciel a été mise à jour dans les années 60. L'objectif de ce logiciel est de faire toutes les statistiques liées à la science sociale et à la psychologie.

récurrents qui apparaissent sous des contenus plus concrets ». ¹⁷⁵ L'analyse de contenu fait partie de l'analyse sémantique structurale, l'analyse thématique consiste : « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » ¹⁷⁶.

L'analyse thématique comprend des étapes : il faut d'abord chercher le thème général, ce qui comprend des mots, des phrases. Pour J. Saldana le thème est « *une expression ou une phrase qui identifie ce sur quoi porte une unité de données ou ce qu'elle signifie* » ¹⁷⁷ Ainsi, chaque thème peut se diviser en sous thèmes. Après cette étape, il faut analyser les rapports structuraux entre les thèmes relevés.

4.4.3. Limites de la recherche

Nous avons affronté quelques difficultés ; il s'agit d'abord de la liberté de choisir les établissements dans lesquels nous avons voulu mener notre enquête. En effet, c'est le Rectorat de Nice qui nous a accordé l'autorisation de travailler dans cinq lycées professionnels. Trois établissements se situent sur Nice. C'est dans ceux-ci que nous avons mené notre enquête, et un lycée se trouvant à Grasse et le dernier à Cagnes-sur mer. Nous avons choisi seulement les trois lycées qui se situent à Nice en raison des ressources limitées dont nous disposions pour mettre en œuvre notre travail de recherche et cette thèse. Nous n'avons pas la capacité d'élargir notre enquête à l'ensemble du département des Alpes-Maritimes. Les deux lycées non retenus accueillent les mêmes spécialités que le premier et le deuxième lycée.

La deuxième limite a résidé dans la difficulté à nouer contact avec les enseignants pour faire des entretiens avec eux. Cette difficulté est liée au fait que nous étions trop encadrés par les responsables des lycées, souvent le proviseur adjoint. Nous n'avons pas pu nous déplacer dans les établissements comme l'aurions souhaité, mais cette limite au travail d'enquête varie d'un lycée à l'autre. Par exemple, dans le lycée des Eucalyptus tout était contrôlé par le proviseur adjoint qui a lui-même choisi avec quels professeurs nous

¹⁷⁵ A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 1996, p.259.

¹⁷⁶ P. Paille, A. Mucchielli, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2008, p.162.

¹⁷⁷ J. Saldana, *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, London, Sage, 2009, p.139.

pouvions effectuer les entretiens. Mes entrées et sorties devaient se faire sur rendez-vous. Si l'agent d'accueil ne trouvait pas mon nom sur la liste de rendez-vous, il n'était pas autorisé à m'ouvrir la porte pour accéder à l'établissement. Dans de telles conditions, il a été difficile d'établir une relation de confiance avec les enseignants et de parler librement. Dans le lycée Vauban, la difficulté n'était pas tant de pouvoir ou non de parler librement avec les enseignants mais plutôt d'y entrer et d'en sortir. Il me fallait toujours l'accord du proviseur adjoint. Mais au lycée Les Palmiers la situation était totalement différente. Nous avons été bien accueillis par le proviseur. Après avoir visité cet établissement plusieurs fois, nous avons établi des liens de confiance avec certains professeurs.

**Troisième partie : présentation et traitement des
données de cette recherche**

Troisième partie : présentation et traitement des données de cette recherche

Cette troisième partie de notre travail comprend trois chapitres :

Le premier chapitre de cette section répond à la première et à la deuxième question relative au profil des élèves qui s'orientent vers l'enseignement professionnel, et les raisons de s'y orienter.

Le deuxième chapitre traite des données liées à la troisième question concernant l'expérience des élèves au sein du lycée professionnel à travers leur(s) rapport(s) au savoir enseigné.

Et le troisième chapitre de cette partie traite les données liées à la quatrième question relative au regard des enseignants sur les élèves dans le lycée professionnel.

Chapitre V : Les caractéristiques des élèves en lycée professionnel

Notre enquête a eu lieu dans trois lycées professionnels de la ville de Nice. 373 élèves ont répondu à notre questionnaire : 192 sont scolarisés au lycée les Palmiers, précisément dans la filière tertiaire, 95 élèves sont inscrits au lycée Vauban qui accueille des spécialités liées au bâtiment, et, enfin, 86 au lycée Les Eucalyptus qui est un lycée spécialisé dans l'industrie où le questionnaire a été soumis aux élèves inscrits dans le secteur « Electricité et Electronique ». Ce sont des élèves de classe de seconde et de première.

Notre enquête comprend également des entretiens réalisés auprès d'enseignants qui travaillent dans ces établissements. Nous en avons conduit 23 ; ils concernent aussi bien des enseignants de matières dites générales et de matières dites professionnelles que des enseignants de seconde et de première.

5.1. L'école des ouvriers ?

5.1.1. Caractéristiques sociales

Notre objectif est de décrire les caractéristiques des élèves qui choisissent le lycée professionnel. Nous nous intéresserons aussi bien sur l'origine sociale de ces élèves que sur le type d'élèves qu'ils représentaient dans l'étape antérieure de leur scolarité, au collège.

Comme nous l'avons déjà présenté *supra* en France, depuis longtemps, les sociologues ont étudié le poids des déterminations sociales à l'école. Plusieurs paradigmes sociologiques sont en opposition pour rendre compte des inégalités. De ce fait, il existe plusieurs modèles sociologiques, voire politiques qui expliquaient cette inégalité : depuis les années 60 -70, les travaux de Bourdieu et Passerons considéraient l'école comme un appareil de « reproduction sociale ». Pour Boudon en 1973, les inégalités sociales résulteraient surtout de la diversité des anticipations des familles. Et parmi ceux qui se sont intéressés à la démocratisation de l'enseignement, il y a Prost (1981), qui a distingué entre la démocratisation qualitative de la démocratisation quantitative. D'autres auteurs comme Duru-Bella et Kieffer (2000), Thélot et Vallet (2000), ont plus récemment prolongé le débat.

Par rapport à la question qui nous retient, à savoir l'origine sociale des élèves qui s'orientent vers le lycée professionnel, nous pouvons nous référer aussi à l'étude de J-P. Chassaing et A. Séré paru en 2002¹⁷⁸, qui ont traité la question de l'évolution des effectifs et la situation de ces effectifs au lycée professionnel, mais aussi à l'étude menée par S. Lemaire qui a travaillé sur l'origine sociale et le parcours scolaire des élèves de lycées professionnels.¹⁷⁹

Dans la construction de notre objet de recherche, nous avons posé la question de l'homogénéité ou non du public scolaire accueilli en LEP. Pour répondre à cette question, nous avons retenu comme indicateur la profession de leurs parents.

¹⁷⁸ J-P. Chassaing, A. Séré, L'évolution des effectifs du lycée professionnel : *rapport à Monsieur le Ministre de l'Education, à Monsieur le Ministre délégué à l'enseignement professionnel*, mars, Paris : Ministère de l'Education Nationale, 2002.

¹⁷⁹ S. Lemaire, « Qui entre en lycée professionnel ? Qui entre en apprentissage : profils des élèves qui intègrent une filière professionnelle à l'issue du collège », *Education et Formation*, vol 48, n° 12, 1996, pp. 71-80.

Afin de déterminer la catégorie professionnelle des parents des élèves, nous nous sommes appuyés sur la définition retenue dans l'enquête ministérielle de 2005 qui recense les quatre catégories socioprofessionnelles suivantes et qui ont été aussi citées par Jellab : « (favorisée A) chef d'entreprise, cadre et professions intellectuelles supérieures, instituteurs) ; (favorisée B) professions intermédiaires, retraités cadres et des professions intermédiaires ; (moyenne) agriculteurs exploitants, artisans et commerçants, employés ; (défavorisée) ouvriers, retraités ouvriers et employés, chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle) »¹⁸⁰. Puis nous nous sommes référés à la classification de l'INSEE afin de bien préciser chaque dimension dans chaque catégorie.¹⁸¹

Les deux tableaux suivants présentent la répartition des élèves selon la profession de leurs parents.

Tableau 11 : Répartition des élèves en fonction de la profession de leur père

| L. P. Pro. du père | Tertiaire | | Bâtiment | | Industriel | |
|-----------------------|-----------|------|----------|------|------------|------|
| | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| Favorisée A | 4 | 2,1 | 3 | 3,2 | 8 | 9,3 |
| Favorisée B | 16 | 8,3 | 9 | 9,5 | 11 | 12,8 |
| Moyenne | 38 | 19,8 | 13 | 13,7 | 25 | 29,1 |
| Défavorisée | 107 | 55,7 | 42 | 44,2 | 32 | 37,2 |
| Décédé | 7 | 3,6 | 0 | 0 | 2 | 2,3 |
| Sans réponse | 20 | 10,4 | 28 | 29,4 | 8 | 9,3 |
| Total | 192 | 100 | 95 | 100 | 86 | 100 |

¹⁸⁰ A. Jellab. *Sociologie du lycée professionnel: l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, op.cit., p.75.

¹⁸¹ INSEE, Définitions et méthodes, [visité le 24/05/2014] disponible sur Internet <URL: http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcs2003/n3_62.htm., Consulté le 25. 03.2013.

Tableau 12 : Répartition des élèves en fonction de la profession de leur mère

| L. P. Prof. de la mère | Tertiaire | | Bâtiment | | Industriel | |
|---------------------------|-----------|------|----------|------|------------|------|
| | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| Favorisée A | 2 | 1 | 2 | 2,1 | 6 | 7 |
| Favorisée B | 16 | 8,3 | 10 | 10,5 | 9 | 10,5 |
| Moyenne | 48 | 25 | 20 | 21,1 | 27 | 31,4 |
| Défavorisée | 103 | 53,6 | 37 | 38,9 | 29 | 33,7 |
| Décédée | 7 | 3,6 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sans réponse | 16 | 8,3 | 26 | 27,4 | 15 | 17,4 |
| Total | 192 | 100 | 95 | 100 | 86 | 100 |

Nous remarquons que les catégories Favorisée A et Favorisée B sont sous représentées notamment dans le tertiaire et le bâtiment. Le tertiaire accueille davantage d'élèves issus des pères de catégorie socioprofessionnelle « défavorisées », soit plus de la moitié des élèves du lycée de tertiaire : 55,7 %. Cela est également vrai pour les mères (avec un pourcentage de 53,6 %); cette proportion diminue un peu pour les élèves en bâtiment avec 44,2 % pour les pères et 38,9 % pour les mères appartenant à la même catégorie socioprofessionnelle. Pour les élèves du lycée section industrie, les parents occupent aussi une profession de niveau « défavorisé », mais avec un pourcentage moindre par rapport aux autres élèves du tertiaire et du bâtiment : 37,2 % des élèves ont un père occupant une profession dite de catégorie socioprofessionnelle défavorisée et 33,7 % une mère relevant de la même catégorie.

Ces mêmes observations ont déjà été effectuées en 2007 par S. Lemaire : parmi les enfants d'ouvriers non qualifiés ou inactifs, un bachelier sur quatre est titulaire d'un baccalauréat professionnel, alors que nous ne comptons quasiment pas de bacheliers professionnels parmi les enfants d'enseignants ou de cadres. Plus de la moitié des bacheliers professionnels appartiennent à un milieu défavorisé (52 %, soit vingt points de plus que l'ensemble des bacheliers).

En outre, il existe une différence entre les élèves dont les parents ont un emploi dit de catégorie « moyenne ». Aussi, selon nos données présentées dans les tableaux (11 et 12), nous remarquons aussi que le lycée section industrie accueille davantage des élèves issus de pères

et de mères qui appartiennent à la couche socioprofessionnelle dite « moyenne » avec une proportion respective de 29,1 % et 31,4 %. En revanche, en ce qui concerne les élèves des deux établissements (tertiaire et bâtiment), dans le meilleur des cas, le pourcentage s'élève à 25 % pour les mères des élèves du lycée tertiaire.

Bien que les pourcentages des élèves qui viennent de milieu assez favorable ne soient pas globalement forts, une différence existe entre les trois lycées. Nous constatons que les élèves du lycée section industrie issus de pères et de mères occupant des professions de catégorie « favorisée A, et favorisée B », affichent des pourcentages respectifs de 10,5 %, et 7 %, alors que le pourcentage des élèves dont les pères relèvent d'une catégorie dite « favorisée A » ne dépasse pas les 3,2 % pour les élèves du bâtiment contre 2,1 % pour ceux des Palmiers. Nous remarquons que 2,1 % des mères d'élèves du bâtiment ont un emploi dit favorisé contre seulement 1 % de mères d'élèves du tertiaire ayant le même statut professionnel.

Le dernier constat est qu'une proportion non négligeable d'élèves n'a pas indiqué la profession des parents. 17,4 % d'élèves du lycée section industrie n'ont pas précisé la profession de leur mère tout comme les 27,4 % d'élèves du bâtiment. Tandis que cette tendance tend à perdurer chez les élèves du bâtiment, elle connaît une étroite diminution chez les élèves de l'industrie pour la profession du père. Les élèves qui n'ont pas déclaré la profession de leur père sont respectivement en LP du bâtiment et de l'industrie pour 28,4 % et 9,3 %. En revanche, ce phénomène est très faible chez les lycéens de spécialité tertiaire.

Nous pourrions expliquer cette résistance d'une partie des élèves par le fait que ces élèves considéreraient la profession de leurs parents comme défavorisée ; ils seraient porteurs d'une estimation négative de l'activité professionnelle de leurs parents.

5.1.2. Les caractéristiques liées à l'origine

Dans un pays d'immigration comme la France, la question sur l'origine nationale des élèves ne peut être ignorée. Pour cela, notre questionnaire a comporté des questions liées aux caractéristiques dites « d'origine » telle que le lieu de naissance et l'adresse des élèves.

Nous avons donc cherché à obtenir des informations précises sur l'origine des élèves. Le lieu d'habitation est considéré comme une variable importante dans l'analyse sociologique. Cependant, nous n'avons recueilli que peu d'informations à ce sujet. Une

grande majorité des élèves a répondu d'une façon floue voire ambiguë, en indiquant le nom de la ville au lieu de leur adresse complète. De plus, nous avons collecté des nombreuses réponses comprenant un nom de ville volontairement erroné. Ils nous ont parfois donné une adresse fausse situant leur domicile dans des villes très célèbres telles que Monaco ou Cannes, voire parfois Paris. Cela explique que l'analyse de cette question ne s'est pas effectuée comme nous l'avions prévu. Nous allons tout de même essayer d'analyser et d'interpréter la réticence des élèves à répondre à cette question en tentant d'identifier : les raisons qui empêchent ces élèves à révéler leur adresse d'une manière correcte.

Au début, il faut souligner que nous n'avons ni posé des questions et ni effectué d'entretiens avec les élèves afin d'expliquer cette réticence. Son interprétation repose sur nos propres observations effectuées au cours de la passation du questionnaire, et enregistrées sur un bloc- note, quelque fois, lors de confidences faites par les élèves.

Certains travaux indiquent qu'il y a une ségrégation et un regroupement des élèves dans l'école. En 2004, M. Duru-Bella indique que : « *dans la mesure où l'espace urbain est ségrégué, les établissements scolaires le sont eux-mêmes, puisque la sectorisation introduit un lien mécanique entre ségrégation urbaine et ségrégation scolaire. Sur l'ensemble des collèges, alors que la part des élèves dont le responsable appartient à une profession classée comme défavorisée est d'environ 44 %, 10 % des collèges les moins populaires en accueillent au plus 22,2 % tandis que 10 % des collèges les plus populaires en accueillent au moins 68 %.* »¹⁸²

Grâce aux observations effectuées au cours de la distribution des questionnaires et à la manière dont les élèves ont répondu à certaines questions, nous avançons à titre hypothétique que : les élèves ont préféré répondre d'une façon incorrecte afin de ne pas indiquer leur origine territoriale. Pour eux, cela pourrait être une façon de se défendre ou de se protéger contre une éventuelle dévalorisation, en quelque sorte. En effet, plusieurs raisons nous ont poussées à élaborer cette hypothèse. Tout d'abord, la grande majorité des élèves, quand ils arrivent à cette question, a eu des réactions et émis des commentaires. Ces derniers s'expliquent par le sentiment d'appartenance au statut d'enfant d'immigrants et qui ont subi, en quelque sorte, une domination sociale. Pour étayer notre propos, nous allons citer quelques exemples de ces commentaires.

¹⁸² M. Duru-Bella, « La ségrégation sociale à l'école: faits et effets », *Diversité Ville, Ecole, Intégration*, n° 139, décembre, 2004, p. 73.

Où habite-on?

Abed-Al Kader, élève de première au lycée du bâtiment, dit à propos de cette question : **« où j'habite ? Et notez votre adresse complète, pourquoi Madame ? À quoi ça sert ? Regardez nous bien et vous savez où on habite. Moi par exemple j'habite à Monaco... non, non, mais comment je fais pour le lycée ! Si vous voulez j'habite au centre de Nice »**. Ce commentaire a donné le courage aux autres élèves de parler. C'est à ce moment-là qu'un autre élève est intervenu et a dit : **« Madame, moi je vous réponds sincèrement. Moi comme les autres, j'habite pas au centre et dans les quartiers chics. Est-ce que c'est ça, c'est bien comme une réponse ! »**

Le professeur de la classe est intervenu et a dit : **« Evidemment les élèves plaisantent. Il n'y a personne qui habite à Monaco ou ailleurs, tous habitent à Nice »**. Un troisième élève a participé à cette échange : **« Regardez Madame, qui s'intéresse à nous c'est vous, comme nous, une syrienne donc une étrangère ! Et moi je vous jure c'est la première fois que je vois quelqu'un qui s'intéresse à nous et qui vient pour faire un boucan de nous. »** Une fois encore, l'enseignant est intervenu pour clore la conversation.

Nous tentons d'indiquer que nous avons distribué, dans chaque classe, notre questionnaire et que les élèves ont presque tous eu les mêmes réactions quant à certaines questions. Comme nous venons de le dire la question de l'adresse en faisait partie.

Ces élèves semblent percevoir le lieu de résidence comme une marque sociale plus dévalorisante que l'appartenance à la catégorie ouvrière par exemple.

Faux français

Un autre exemple peut renforcer notre hypothèse. Lors de la distribution de notre questionnaire au lycée section industrie, un élève de seconde a émis un commentaire sur cette question en disant qu'il est français ; un de ces camarades de classe lui a répondu qu'il n'est pas un français : **« Tu habites en France mais tu es pas français »**.

A : « Je viens d'avoir mes papiers, sur les papiers il est écrit une nationalité française »

B : « (petit rire), tu viens de prendre ! Donc tu n'es pas un vrai Français »

A ce moment-là, l'élève (A) est énervé, je suis français selon la loi donc je suis un vrai français comme toi.

B : tu auras besoin des générations et des générations pour que tu peux dire que tu es un français ».

Ce court échange entre ces deux élèves, met en exergue l'état de migrant, cela ouvre sur la question de l'identité de ces élèves qui n'ont pas tout à fait refusé de répondre à notre question, mais qui ont trouvé le moyen parfois de s'y soustraire.

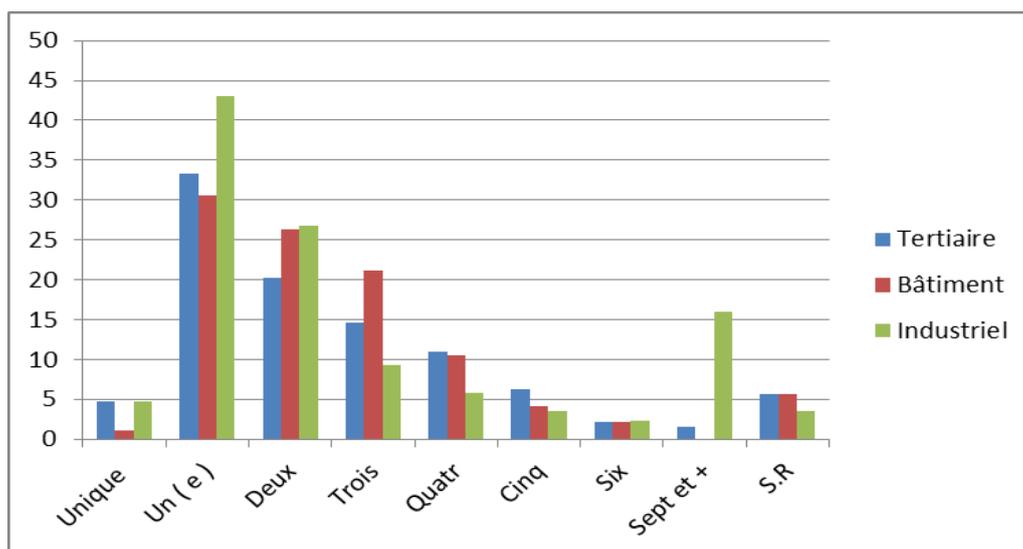
Compte tenu de ces résistances et des réponses incomplètes, nous n'avons pu retenir que la taille de la famille comme variable descriptible interne de notre échantillon.

La relation entre la destinée sociale et les caractéristiques sociales a fait l'objet d'études : L. Chauvel (1998), s'est intéressé au lien existant entre les facteurs socio-économiques qui varient selon les générations ; alors que le physique de l'individu est l'objectif de l'étude de N. Herpin (2006) ; la taille de la famille et la fratrie constituent le but de l'étude d'O. Monso et D. Merllié. Ces derniers soulignent que : « *certes, la taille des famille est l'une des variables que prennent en compte, parmi bien d'autres, les études statistiques sur le déroulement des scolarités [...], mais sa relation avec la destinée sociale au-delà de l'école est rarement observée et analysée* ». ¹⁸³

Le graphique (5), montre la répartition des élèves en fonction de la taille de la fratrie. Nous avons observé une légère variation de cet indicateur entre les trois établissements. En effet, une petite partie des élèves de notre échantillon est issue d'une famille nombreuse. Cependant, nous avons remarqué que ce pourcentage est un peu plus élevé chez les élèves du tertiaire et du bâtiment et plus faible chez les élèves de spécialités industrielles. C'est-à-dire que 10,9 % des élèves du tertiaire sont issus d'une famille nombreuse, que 10,5 % des élèves du bâtiment appartiennent à une famille nombreuse, alors que seulement 5,8 % des élèves de l'industrie sont nés dans une famille nombreuse. De plus, le lycée section industrie a l'avantage d'accueillir des élèves qui appartiennent à des familles de petite taille, comprenant un (e) frère/sœur avec une proportion de 43 %, contre 33,3 % pour les élèves du tertiaire.

¹⁸³ O. Monso, D. Merllié, « La destinée sociale avec le nombre de frère et sœurs, France », *Portrait Social*, 2007, p.135.

Graphique 5 : Répartition des élèves en fonction de la taille de la fratrie



5.1.3. Les caractéristiques scolaires

Notre tentative de caractériser les élèves qui fréquentent le lycée professionnel comprend les caractéristiques scolaires. A quel type d'élèves appartenait-ils au cours de leur cursus au collège ? Afin d'obtenir cette information, nous avons posé un ensemble de questions référencées de 11 à 16 dans le questionnaire ; et nos questions sont construites autour d'interrogations telles que : quelles sont les matières faciles et difficiles et pour quelle raison elles sont difficiles ou faciles ? Également nous avons posé une question liée à leur estime de soi, à la perception qu'ils ont du travail des élèves ?

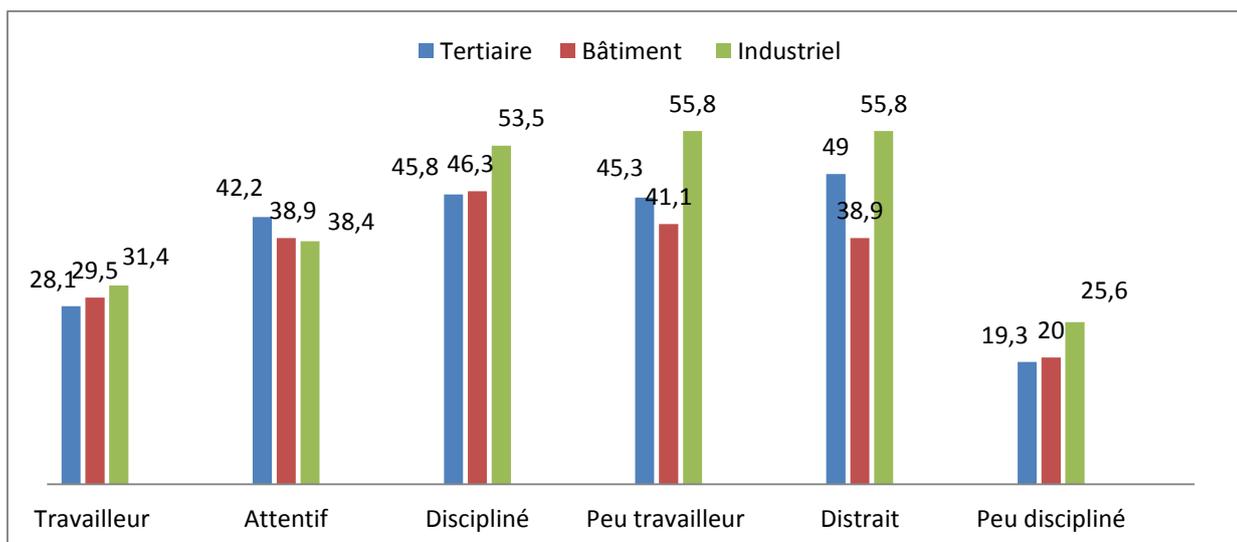
Donc cette section va comprendre deux principaux paragraphes :

➤ **Type d'élèves : travailleur/ peu travailleur ; attentif/ distrait**

La graphique (6) montre les perceptions des élèves au sein des trois établissements selon leur propre jugement en tant que « bon » ou « mauvais » élève. Nous avons construit une échelle de réponses qui va de travailleur à distrait. Le choix de réponse des élèves se faisait sur une échelle de type oui/non. Et nous avons calculé la fréquence de chaque choix des élèves selon le type d'établissement.

Tout d'abord, nous présentons ci-dessous la répartition des élèves en fonction de leur réponse par « OUI ».

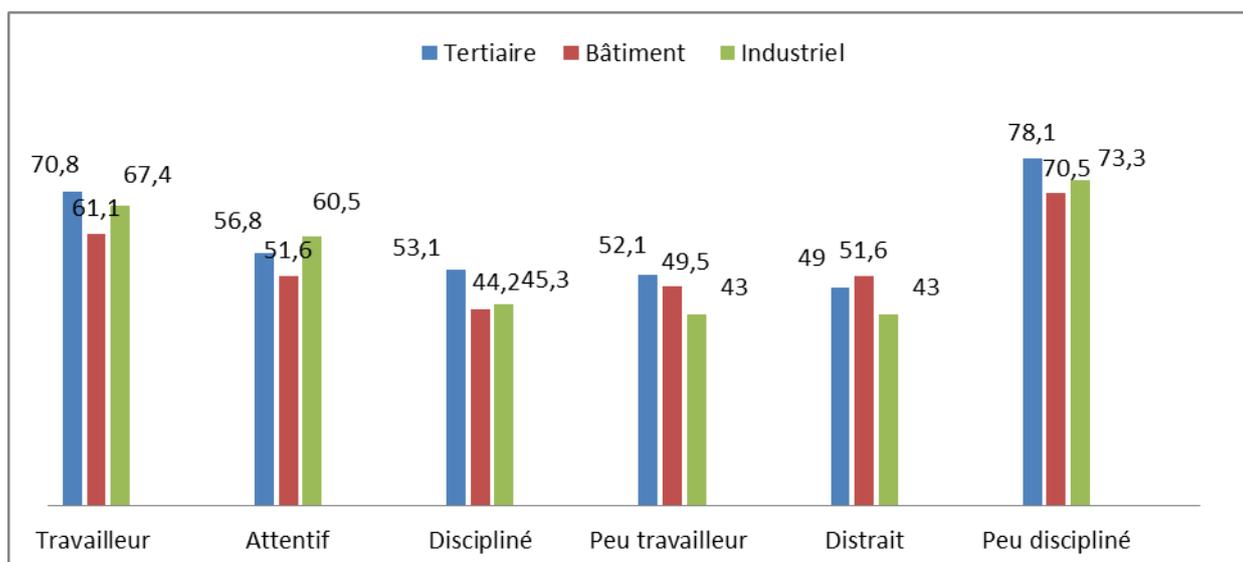
Graphique 6 : Répartition des élèves en fonction des réponses par « OUI »



Le premier constat que nous relevons est qu'il y a une petite variation entre les élèves des trois lycées professionnels. Le deuxième constat est que les qualités qui pourraient classer les élèves comme des élèves « bons » au cours de leur scolarité au collège sont sous représentées contrairement aux qualités dites négatives ou mauvaises. Par exemple, s'agissant de la qualité « travailleur », seulement 28,1 % des élèves du tertiaire ont répondu qu'ils étaient travailleurs au sein du collège, 29,5 % pour les élèves du bâtiment, tandis que la proportion des élèves en industrie est un peu plus améliorée à 31,4 %. Et par conséquent, les pourcentages des élèves qui ont jugé eux-mêmes qu'ils étaient peu travailleurs, peu disciplinés et discutaient sont successivement : 45,3 % ; 19,3 % et 49 %.

Pour la qualité « discipliné » et « attentif », nous trouvons que les élèves sont plus positifs. Aussi les élèves de lycée du tertiaire et du bâtiment se trouvent dans la même ligne ou le même jugement avec un pourcentage respectivement de : 45,8 % ; 46,3 %, tandis que le pourcentage des élèves en industrie passe un peu au-dessus de la moitié avec 53,5 % qui s'estiment eux-mêmes comme des élèves disciplinés. Alors que, les élèves du tertiaire se sont considérés eux-mêmes comme étant des élèves attentifs et cette qualité est la plus représentée chez ces élèves avec un pourcentage de 42,2 %; et presque le même pourcentage pour les élèves du bâtiment et en industrie : 38,9 %, 38,4 %.

Graphique 7 : Répartition des élèves en fonction de leur réponse par « NON »

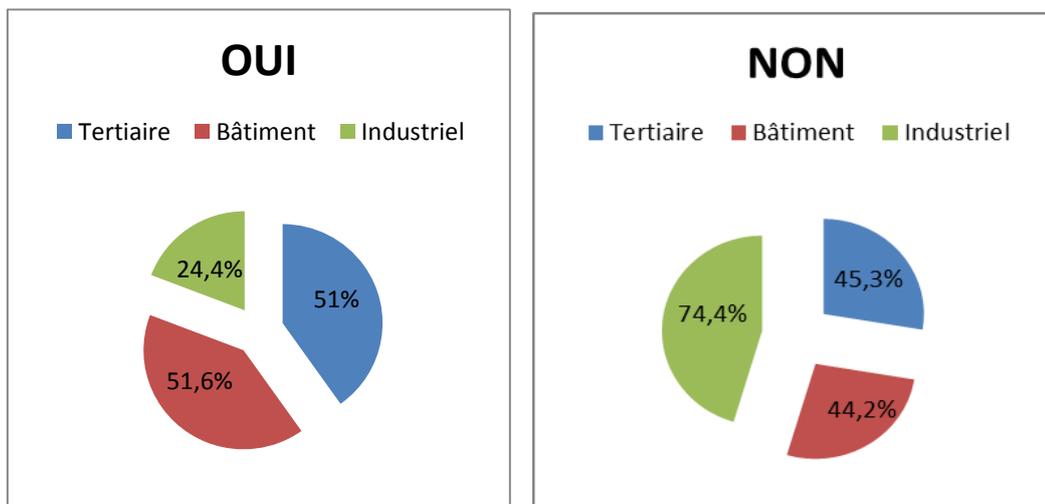


Graphique (7) montre la répartition des élèves en fonction des réponses d'élèves par « NON ».

Notre questionnaire comprenait également une question portant sur le travail scolaire effectué comme par exemple : « Avez-vous beaucoup de travail à la maison ? ». Selon les réponses des élèves, nous trouvons que 34 % de l'ensemble des élèves ont répondu « oui, nous avons beaucoup de devoir à la maison », contre 62 % qui ont opté pour la réponse contraire.

Nous devons tenir compte que les réponses des élèves du tertiaire et de bâtiment sur cette question, étaient plus favorables pour le « OUI » que pour le « NON ». Tandis que les élèves secteur industrie ont répondu d'avantage par « NON » comme le graphique l'indique.

Graphique 8 : la répartition des élèves sur la question: aviez-vous beaucoup de travail à la maison ?



Après ce graphique, nous constatons encore une fois que les élèves du tertiaire et du Bâtiment se regroupent ensemble et leurs pourcentages s'approchent en s'éloignant de ceux de l'industrie. Un peu plus de la moitié 51 % ; 51,6 % des élèves de tertiaire et de bâtiment ont trouvé qu'au cours de leur scolarité au collège, ils avaient beaucoup de devoir à la maison, contre seulement 24,4 % des élèves de l'industrie qui avaient le même avis.

En général, selon nos statistiques, les élèves qui fréquentent le lycée professionnel sont des élèves qui n'ont pas trop aimé l'école, qui n'ont pas trop travaillé, et qui sont peu disciplinés. Pourtant, nous trouvons une variété de situations concernant ces indicateurs dans les trois lycées.

➤ **Les jugements du niveau de difficulté/facilité en français et en mathématiques**

La sociologie de l'école s'est souvent préoccupée à déterminer un public scolaire par son origine sociodémographique et donner des statistiques qui sont évidemment importantes. Et pour évaluer le niveau des élèves, les chercheurs ont recours au calcul de la moyenne en français et en mathématiques. P. Merle (2003), note que les recherches menées sur les rapports des élèves aux différentes disciplines sont moindres par rapport à celles menées sur l'expérience subjective des élèves. Selon lui, étudier les rapports aux matières enseignées est important pour les raisons suivantes : « *d'abord, la connaissance des perceptions collégiennes*

*des différentes disciplines contribue à une meilleure compréhension de ce qui fonde leur choix d'orientation ».*¹⁸⁴

De ce fait, nous avons cherché à déterminer le profil scolaire des élèves au sein de leur scolarité au collège à travers leur perception aux différentes matières enseignées. Ce qui pourrait nous aider à bien comprendre leur orientation vers le lycée professionnel.

Les élèves ont apprécié le niveau de difficulté ou de facilité de chaque discipline de deux façons. D'une part, nous avons demandé aux élèves de notre échantillon de citer les matières les plus difficiles et les plus faciles au collège. D'autre part, nous avons aussi demandé de justifier leur réponse sous la forme d'une auto-évaluation.

Le français et les mathématiques sont les deux matières adoptées par la grande majorité des études ou des enquêtes, afin d'évaluer le niveau des élèves. Ici, nous pouvons citer certaines enquêtes ou rapports du Ministère de l'Éducation, notamment sur les panels de 1986, 1995, ainsi les enquêtes de PISA¹⁸⁵, en particulier celle de 2000. Comme nous l'avons déjà indiqué, nous avons posé une question ouverte aux élèves ce qui a permis aux élèves de citer plusieurs matières, cependant notre analyse s'est concentrée sur le français et les mathématiques, car ce sont les deux matières citées par les élèves de notre échantillon soit comme positif (facile), ou soit comme négatif (difficile). Les résultats relatifs aux autres matières sont renvoyés en annexes (C. 3).

Le tableau suivant montre les réponses des élèves sur le français et les mathématiques dans les trois lycées en fonction des critères : facile et difficile.

¹⁸⁴ P. Merle, « Le rapport des collégiens aux mathématiques et au français La perception des élèves de 6^{ème} et 3^{ème} », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 32,4, 2003, p. 2.

¹⁸⁵ PISA : Program for International Student Assessment.

Tableau 13 : Répartition des élèves en fonction de leurs jugements à propos de la facilité ou de la difficulté du français et des mathématiques

| Matières | Tertiaire | | Bâtiment | | Industriel | |
|------------------|-----------|-------|----------|-------|------------|-------|
| | Français | Math | Français | Math | Français | Math |
| Facile | 35,4% | 24% | 24,2% | 23,2% | 45,3% | 41,9% |
| Difficile | 44,8% | 56,8% | 54,7 | 56,8% | 33,7% | 36% |
| S.R | 19,7% | 19,2% | 21,1% | 20% | 20,9% | 20,9% |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

**pour savoir l'effectif voir les annexes liées aux analyses de questionnaire : annexe (B).*

Globalement, les élèves considèrent le français comme une matière plus facile que les mathématiques. Plus profondément, les élèves du tertiaire et du bâtiment ont la tendance à déclarer que le français et les mathématiques sont des matières difficiles, alors que les élèves de la section industrie se différencient de leurs camarades du tertiaire et du bâtiment, et qu'ils sont enclins à dire que le français et les mathématiques sont des matières plutôt faciles. Selon nos statistiques 24,2 % seulement des élèves du bâtiment ont déclaré que les mathématiques sont une matière facile contre un peu plus de la moitié 54,7 % qui a trouvé que cette matière était difficile. Ainsi, pour les élèves du tertiaire, 35,4 % seulement considèrent le français comme une matière facile contre 44,8 % qui la trouvent difficile. En ce qui concerne les mathématiques, nous trouvons la même tendance chez les élèves du tertiaire ; 56,8 % ont jugé que les mathématiques sont difficiles contre 24 % qui les considèrent comme faciles.

Nous avons cherché dans notre questionnaire à savoir les raisons et les explications qui ont mené les élèves à apprécier le français et les mathématiques comme les deux matières les plus faciles ou les plus difficiles.

Généralement, les explications et les justifications qui ont été données par les élèves, ne sont pas liées à la note obtenue dans chaque discipline. Comme il est compliqué et difficile à déterminer et mentionner une matière comme une matière facile ou difficile en soi, nous trouvons qu'une partie importante des élèves s'est orientée vers le sentiment afin de définir de degré de facilité et de difficulté. Pour cela, les élèves utilisent souvent le verbe « *aimer* » et

pas « *travailler* » dans leurs réponses. Les intérêts ou les explications déclarées par les élèves par rapport à la facilité ou difficulté d'une matière sont produits par des sentiments de progression et/ou de compétence ou pas dans ces deux matières.

D'abord, en ce qui concerne les matières faciles, les élèves ont répondu d'une manière homogène et liées à leurs sentiments. Autrement dit, la proportion la plus élevée chez les élèves de notre échantillon a donné de l'importance à l'expression de leurs sentiments « j'aime », « *ça me plaisait* » ; ils ont rarement donné une importance au travail, ou au professeur.

Tableau 14 : Explications données par les élèves sur la facilité des matières au collège

| Les explications | Tertiaire | | Bâtiment | | Industriel | |
|-------------------------|-----------|------|----------|-------|------------|-------|
| | | | | | | |
| J'aime | 73 | 35% | 30 | 30,3% | 25 | 27,1% |
| Je m'intéresse | 18 | 8,6% | 11 | 11,1% | 10 | 10,8% |
| Bon professeur | 16 | 7,6% | 5 | 5% | 5 | 5,4% |
| Moins du travail | 3 | 1,4% | 3 | 3% | 2 | 2,1% |
| Les parents | 3 | 1,4% | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Plus facile | 48 | 23% | 11 | 11,1% | 30 | 32,6% |
| Des bonnes notes | 11 | 5,2% | 3 | 3% | 3 | 3,2% |
| Autres | 15 | 7,2% | 12 | 12,1% | 6 | 6,5% |
| Sans réponse | 21 | 10% | 24 | 24,2% | 11 | 11,9% |
| Total | 208 | 100% | 99 | 100% | 92 | 100% |

Deuxième constat, les élèves ont donné plusieurs explications liées à la facilité de telles matières et de telles autres, pourtant les fréquences sont très dispersées. En effet, la proportion la plus élevée se manifeste dans le thème « j'aime ces matières » cette proportion ne dépasse pas un « tiers » dans le meilleure des cas : 35 % des élèves du tertiaire dont leur explication se résume au fait qu'ils aimaient ces matières ou que ces matières leur plaisaient et que pour cette raison, elles étaient faciles plus que les autres disciplines. Pour les élèves du bâtiment et de l'industrie, leurs proportions sont très proches : 30,3 % et 27,2 %.

Puis, certains élèves n'ont pas la capacité de donner une autre raison de leur choix que : « *parce que c'est facile plus que les autres* » pour juger la facilité de certaines matières. 32,6 % pour les élèves de l'industrie, et seulement 11,1 % pour les élèves du bâtiment.

Par contre, l'importance accordée au travail chez les élèves de notre échantillon est bien faible, nous osons même dire qu'elle est absente, dans le meilleurs des cas, le pourcentage est de 3,2 % pour les élèves de l'industrie, ce pourcentage ressemble à celui du bâtiment avec 3 %, tandis que le pourcentage des élèves du tertiaire est un peu élevé avec 5,2 %.

C'est à peu près les mêmes constats, que nous pouvons relever par rapport aux expressions de différents niveaux de difficulté de chaque discipline. En effet, une partie importante de notre échantillon a sous-estimé ou effectué une évaluation négative de soi. Un peu plus d'un tiers des élèves du tertiaire ont justifié la difficulté de ces matières par leur contenu qui est dur et difficile pour eux, et qu'ils ne sont pas faits pour ces matières plutôt scientifiques. 31,8 % des élèves du tertiaire ont écrit que ces matières sont difficiles et comme une justification, 23,2 % pour les élèves du bâtiment et un peu plus pour les élèves de la section industrie : 26,7 %.

24,5 % des élèves du tertiaire trouvaient le français et les mathématiques comme difficiles car ils ne l'aimaient pas, avec ce pourcentage ces élèves s'écartent de ceux du bâtiment et de l'industrie avec un pourcentage progressivement plus élevé (16,8 % ; 18,6 %).

Il est à noter que, pour certains élèves, même si leur proportion est faible, ceux-ci considèrent le français comme une matière difficile car ils sont des élèves étrangers et que le français n'est pas leur langue maternelle. Un élève (soit 0,5 %) du tertiaire a noté que le français est difficile en raison du fait que le français n'est pas sa langue maternelle. La même justification, nous la trouvons chez cinq élèves (soit 5,3 %) du bâtiment, et chez deux élèves du lycée section industrie.

Tableau 15 : les explications des élèves par rapport aux matières difficiles

| Les explications | Tertiaire | | Bâtiment | | Industriel | |
|------------------------------|-----------|------|----------|------|------------|-------|
| | | | | | | |
| Je n'aime pas | 47 | 24,4 | 16 | 16,8 | 16 | 18,6% |
| Ça ne m'intéresse pas | 7 | 3,6 | 4 | 4,2 | 10 | 11,6% |
| C'est dur | 61 | 31,7 | 22 | 23,1 | 23 | 26,7% |
| Je ne comprends pas | 28 | 14,6 | 5 | 5,2 | 11 | 12,8% |
| Beaucoup de travail | 14 | 7,2 | 4 | 4,2 | 3 | 3,4% |
| Mauvais professeur | 13 | 6,7 | 9 | 9,4 | 7 | 8,1% |
| Des mauvaises notes | 1 | 0,5 | 2 | 2,1 | 0 | 0% |
| Problème de langue | 1 | 0,5 | 5 | 5,2 | 2 | 2,3% |
| Sans réponse | 20 | 10,4 | 28 | 29,4 | 14 | 16,3% |
| Total | 192 | 100% | 95 | 100% | 86 | 100 % |

5.1.4. Les caractéristiques individuelles des élèves

Les caractéristiques individuelles dans le cas de cette recherche sont organisées autour de deux variables centrales : le sexe et l'âge d'entrée au lycée professionnel.

L'enseignement est influencé par le public qui le fréquente. Les caractéristiques de ce public scolaire a connu des évolutions au fil du temps. Or, le premier constat qui attire notre attention porte sur la place moindre des filles dans les filières professionnelles. En effet, la répartition des filles dans ce domaine a connu une stabilité entre 1980 et 1989. Le panel de 1995 montre que 42 % de filles et 58 % de garçons ont choisi d'entrer dans les filières professionnelles.

Pour cela, nous avons mesuré le poids des filles dans notre échantillon, et tenté de vérifier si des filières sont plutôt réservées aux garçons et d'autres aux filles?

5.1.4.1. Division sexuelle

Généralement, et selon certaines études, les filles et les garçons n'effectuent pas le même choix d'orientation. Les filles choisissent globalement une orientation vers le second

cycle général en vue de le prolonger par de longues études à l'université ; quant aux garçons, ils fréquentent souvent une filière sélective. Ainsi, les filles et les garçons lorsqu'ils s'orientent vers un lycée professionnel ne suivent pas la même orientation et ne choisissent pas les mêmes spécialités. J-P. Caille *et al*, indique que « *les garçons intègrent ainsi majoritairement une filière sélective (CPGE, IUT, STS), tandis que les filles optent le plus souvent pour des études longues à l'université* ». ¹⁸⁶ Au sein de l'Europe des 27, les données statistiques récentes confirment en moyenne la plus forte présence des filles dans l'enseignement supérieur à 55 %, ainsi que l'importante ségrégation entre les sexes selon les domaines d'études suivis. ¹⁸⁷

En ce qui concerne notre échantillon, nous retrouvons ce clivage d'ordre sexuel. Le tableau suivant livre la répartition des élèves de notre échantillon en fonction de leur sexe.

Tableau 16 : Répartition des élèves en fonction du sexe

| Type du LP | Tertiaire | | Bâtiment | | Industriel | |
|---------------|-----------|-------|----------|-------|------------|-------|
| | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| Garçon | 58 | 30,2% | 84 | 88,4% | 74 | 86% |
| Filles | 134 | 69,8% | 11 | 11,5% | 12 | 13,9% |
| Total | 192 | 86,0% | 95 | 100% | 86 | 100% |

A lier ce tableau, nous constatons que notre échantillon comprend 216 garçons et 157 filles, avec un pourcentage respectif de 57,9 % et 42 %. Il ressort donc une division sexuelle: là où les filles sont en majorité dans une spécialité, les garçons marquent une faible représentation et inversement. Les filles de notre échantillon choisissent plus le tertiaire avec une proportion de 69,8 %, contre 30,2 % pour les garçons. En revanche, les spécialités du bâtiment et de l'industrie, il s'agit davantage des garçons que des filles ; 88,4 % des élèves du

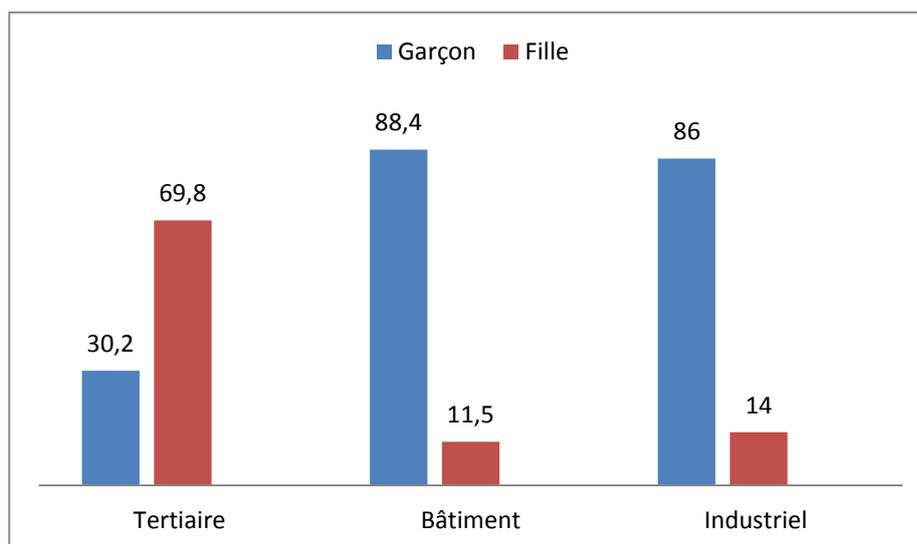
¹⁸⁶ J-P. Caille, *et al*, « Filles et garçons face à l'orientation », extrait de la note d'information du Ministère de l'éducation nationale », *Imaginaire et Inconscient*, n° 10, 2, 2003, p.102.

¹⁸⁷ F. Voillot, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, Genre et Société*, n° 18 novembre, 2007, p.89.

bâtiment sont des garçons pour seulement 11,5 % de filles, la même tendance se retrouve chez les élèves de l'industrie avec une proportion de 86 % de garçons contre 13,9 % de filles.

Illustrons ces statistiques par un graphique, la division entre les filles et les garçons y apparaît très clairement.

Graphique 9 : Répartition des élèves dans les trois lycées en fonction du sexe



En fait, nous avons cherché à savoir si ce clivage sexuel existe entre les trois grandes spécialités de notre échantillon. Nous remarquons qu'elle existe aussi à l'intérieur de chaque spécialité. Car chaque spécialité du tertiaire renferme plusieurs spécialités telles que le commerce, la mode et le vêtement et l'administratif. Il en est de même pour le bâtiment qui est divisé en TBAA, TFCA, TISEC et ELEEC. L'industrie contient le SEN et ELEEC.¹⁸⁸ Nous avons donc voulu savoir comment les filles et les garçons s'y répartissent ?

Comme par exemple comment les 69,8 % des filles du tertiaire se répartissent-elles dans cette filière ?

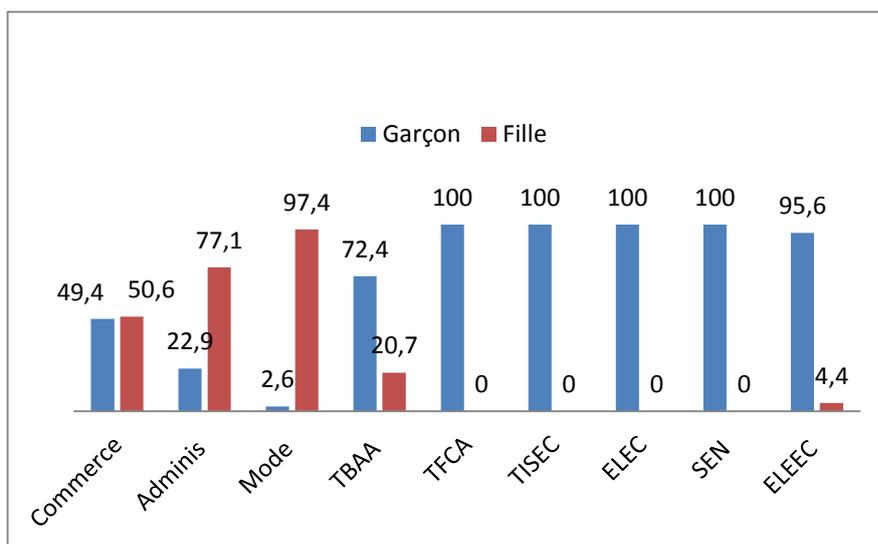
F. Rosenwald (2006), montre qu'une distinction se fait jour entre le parcours scolaire des filles et celui des garçons notamment par rapport à l'orientation scolaire et le choix d'une

¹⁸⁸ TBAA : Technicien d'études du Bâtiment, option B, Assistant en Architecture.
TFCA : Technicien du Froid et du Condition d'Aire.
TISEC : Technicien en Installation des Systèmes Energétiques et Climatiques.
ELEEC : Electronique, Energie, Equipements Communicants.
SEN: Système Electronique Numérique.
ELEEC : Electrotechnique Energie, Equipement Communicants.

filière ou d'une spécialité. Ce qui nous intéresse ici ce sont les données relatives à la proportion des élèves en fonction du sexe. Selon Rosenwald, dans la période de 1984 à 2002, la proportion de filles dans la filière secrétariat bureautique est passée à 27 % contre 1 % pour les garçons. Tandis que la filière électricité-électronique est masculine dans une proportion de 30 % pour les garçons contre 1 % des filles qui ont choisi de s'y orienter.

Cette tendance se manifeste dans notre échantillon comme le graphique suivant le montre:

Graphique 10 : Répartition des élèves dans les filières en fonction du sexe



Quant à nos résultats, nous observons que le poids des filles dans le tertiaire est énorme dans la filière mode et vêtement avec une proportion de 97,4 % de filles contre seulement 2,6 % de garçons ; dans la même perspective, la filière administrative compte 77,1 % de filles contre 22,9 % de garçons, alors que la tendance est moins forte entre les élèves du commerce avec 50,6 % de filles pour 49,4 % de garçons.

En ce qui concerne la spécialité du bâtiment avec ses quatre filières (TBAA, TFCA, TISEC et ELEEC), nous pouvons affirmer que c'est une spécialité réservée aux garçons. En effet, nous n'avons seulement que 20,7 % de filles en TBAA. Les autres filières ont été choisies que par des garçons, ils culminent à 100 %.

Cette remarque nous pouvons l'appliquer aux élèves de l'industrie, seule la filière ELEEC contient un petit pourcentage ne dépassant pas les 4,4 % contre 95,5 %, alors que la spécialité SEN est une spécialité typiquement masculine avec 100 % de garçons.

Ainsi, Vouillot (2007), à propos de l'orientation à l'issue de la 3^{ème} et post baccalauréat, indique qu' « à l'issue de la classe de 3^{ème} plus d'un tiers des garçons intègrent les sections de BEP ou CAP, pour un quart des filles. En outre, les spécialités suivies sont très différentes selon le sexe : 78 % des garçons vont dans le secteur de la production et 88 % des filles dans le secteur des services ». ¹⁸⁹

5.1.4.2. Age et orientation vers LP

L'analyse descriptive de notre échantillon repose aussi sur une variable individuelle importante qu'est l'âge. L'âge d'entrée à l'école est considéré comme une des variables importantes dans l'orientation scolaire. L'âge en tant que variable d'analyse de l'orientation vers l'enseignement professionnel peut révéler certaines informations liées au passé de l'élève. Ainsi, I. Paulin note que : « les différences d'orientation selon l'âge sont très nettes, signe du poids persistant du passé scolaire des élèves sur leur scolarité future ». ¹⁹⁰

Il est à souligner que l'âge « normal » d'obtention d'un baccalauréat avec une scolarité sans redoublement est de 18 ans pour la série générale et technologique et de 19 ans pour la série professionnelle avant la mise en place de l'harmonisation, instaurant une durée de 3 ans en lycée professionnel. Donc l'âge « normal » d'entrée au lycée est de 15 ans.

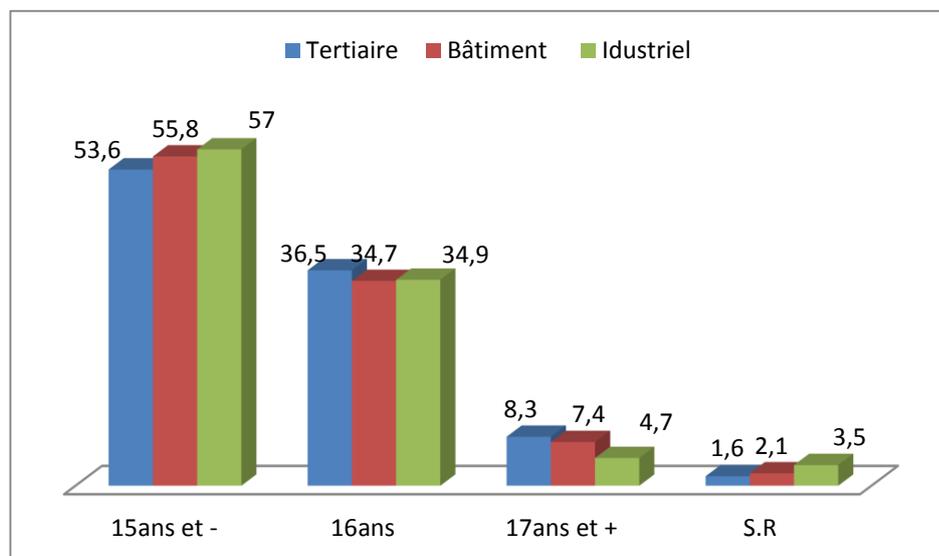
La plupart des études traitant de la question de l'enseignement professionnel soulignent que le lycée professionnel accueille des élèves plus âgés que le lycée général et technologique. Dans ce paragraphe, nous allons reprendre les statistiques de I. Paulin (2008), qui indique que la voie générale accueille les élèves les plus jeunes car 80 % y arrivent « à l'heure » (à l'âge de 15 ans) ; alors que la moitié de ceux qui sont en retard (à savoir une année) fréquentent plus le lycée professionnel. Nous nous référerons aussi aux statistiques de D. Bloch *et al*, (2001).

Le graphique suivant montre la répartition des élèves de notre échantillon en fonction de leur âge d'entrée au lycée professionnel.

¹⁸⁹ *Ibid.*, p.89.

¹⁹⁰ I. Paulin, «Evolution et disparités d'orientation en fin de troisième», *op. cit.*, 2008.p.13.

Graphique 11 : Répartition des élèves en fonction de leur âge d'entrée au LP



D'après nos statistiques, il ressort que plus de la moitié des élèves de notre échantillon est entrée au lycée professionnel à l'âge requis, à savoir 15 ans. Plus précisément et respectivement, pour le lycée du tertiaire 53,6 % des élèves et le lycée du bâtiment 55,8 % des élèves. En tête du classement, nous trouvons le lycée secteur industrie avec 57 %.

En ce qui concerne les élèves qui sont en retard d'une année, nous constatons que le lycée du tertiaire est en tête des trois établissements avec une proportion de 36,5 %, tandis que les lycées du bâtiment et de l'industrie s'en approchent avec une proportion respective de 34,7 % et 34,9 %.

8,3 %, 7,4 % et 4,7 % sont les proportions des élèves qui sont en retard deux ans.

Nous avons indiqué plus haut que la moitié des élèves de notre échantillon arrive au lycée professionnel « à l'heure », mais comment ces élèves se répartissent-ils en fonction du sexe? Qui des filles ou des garçons entrent au lycée professionnel au « bon âge »? Si nous croisons la variable de l'âge avec celle du sexe quel constat relevons-nous?

Le tableau suivant montre la répartition des élèves en fonction de l'âge et du sexe.

Tableau 17 : Répartition des élèves en fonction de l'âge et du sexe

| Age | Garçons | | Filles | | Total |
|---------------------|----------|------|----------|------|----------|
| | Effectif | % | Effectif | % | Effectif |
| 15 ans et - | 127 | 55,2 | 76 | 53,1 | 205 |
| 16 ans | 83 | 36 | 52 | 36,3 | 133 |
| 17 ans et + | 15 | 6,5 | 12 | 8,3 | 27 |
| Sans réponse | 5 | 2,1 | 3 | 2 | 8 |
| Total | 230 | 100 | 143 | 100 | 373 |

Nous observons que 53,1 % des garçons de notre échantillon entrent « à l'heure » au lycée professionnel, c'est un peu moins que les filles (55,2 %). La proportion des garçons et des filles qui y arrivent avec un an de retard est presque la même avec 36 % pour les garçons et 36,3 % pour les filles. Nous retrouvons ce constat pour les élèves qui accusent un retard de deux ans.

Nous concluons donc qu'il n'y a pas de différence entre les garçons et les filles pour l'âge d'entrée au lycée professionnel.

Nous nous sommes aussi posé la question de savoir si les élèves de notre échantillon pourraient se différencier en fonction de leur âge et du métier de leurs parents. Afin de répondre à cette interrogation nous avons croisé la variable de l'âge à celle de la profession du père et de la mère.

Le tableau suivant présente la répartition des élèves en fonction de leur âge et de la profession du père.

Tableau 18 : Répartition des élèves en fonction de leur âge et de la profession de leur père

| C. S. P de père | Age | | | | |
|--------------------|--------|-------|------------|------|-------|
| | 15 ans | 16ans | 17ans et + | S. R | Total |
| Favorisé A | 7 | 7 | 1 | 0 | 15 |
| Favorisé B | 24 | 10 | 2 | 0 | 36 |
| Moyenne | 46 | 24 | 3 | 3 | 76 |
| Défavorisée | 94 | 68 | 15 | 4 | 181 |
| Décédé | 5 | 3 | 1 | 0 | 9 |
| S. R | 28 | 21 | 5 | 2 | 56 |
| Total | 204 | 133 | 27 | 9 | 373 |

Tableau 19 : Répartition des élèves en fonction de leur âge et de la profession de leur mère

| C. S. P de mère | Age | | | | |
|--------------------|--------|-------|------------|------|-------|
| | 15 ans | 16ans | 17ans et + | S. R | Total |
| Favorisé A | 4 | 4 | 1 | 1 | 10 |
| Favorisé B | 20 | 14 | 1 | 0 | 35 |
| Moyenne | 58 | 28 | 7 | 2 | 95 |
| Défavorisée | 96 | 56 | 14 | 3 | 169 |
| Décédée | 3 | 4 | 0 | 0 | 7 |
| S. R | 23 | 27 | 4 | 3 | 57 |
| Total | 204 | 133 | 27 | 9 | 373 |

D'après ce tableau, nous constatons que pour 86 élèves (soit 23% de notre échantillon), le père occupe une fonction classée moyenne et qu'ils sont entrés au lycée professionnel avec un an de retard, alors que 94 élèves (soit 25,2 %) ont intégré le lycée professionnel à l'heure et que leur père occupe aussi une fonction relevant de la catégorie moyenne. Le chiffre des élèves dont le père occupe une fonction favorable ne dépasse pas les 7 élèves qu'ils soient entrés à l'heure ou avec un an de retard.

En 2001, pour D. Bloch *et al.* : « *il apparaît ainsi que l'âge des élèves, enfin de scolarité au collège, constitue le discriminant essentiel de l'« orientation » ultérieure des élèves au lycée entre les séries générale, technologique et professionnelle* ». ¹⁹¹Ces auteurs ont mis en relation le retard scolaire en tenant compte de trois variables : l'âge d'entrée, l'orientation et la catégorie socioprofessionnelle. Leurs constats indiquent que l'âge et la catégorie sociale ont un impact étroit dans l'orientation. En ce qui concerne l'âge, les élèves de milieu défavorisé s'orientent vers le lycée professionnel avec deux ans de retard. Les bacheliers des séries générales présentent, en moyenne, un retard d'une demi-année par rapport à l'âge qu'ils auraient à l'issue d'un parcours sans redoublement. ¹⁹²

¹⁹¹ D. Bloch *et al.* , «Les parcours scolaires et l'âge des bacheliers», *Éducation et Formations*, n° 60 juillet-septembre 2001, p.68.

¹⁹² *Ibid.*, p.67.

Pourtant, ces constats ne correspondent pas à nos propres données. Dans notre enquête, moins de 10 % des élèves sont entrés au lycée professionnel avec un retard de deux ans. Pour ceux qui sont entrés avec une année de retard, le pourcentage est faible et ne dépasse pas le tiers. De plus, les élèves du tertiaire s'éloignent légèrement de ceux qui sont au lycée du bâtiment et au lycée secteur industrie avec un pourcentage de 37,5 %, tandis que le pourcentage des élèves du bâtiment 34,7 % est presque identique à celui des élèves du lycée secteur industrie avec 34,8 %.

Les trois lycées professionnels, où nous avons réalisé notre enquête, reçoivent principalement des élèves issus de milieu défavorisé et de famille d'ouvriers, même s'il existe une petite variation parfois en fonction de la spécialité. En ce qui concerne le profil scolaire de ces élèves, nous avons observé qu'ils ne constituent pas un cas différent, ou qu'ils ne donnent pas une image différente de ce qui a déjà été relevé dans les travaux de la sociologie du lycée professionnel, ce sont des élèves qui ont déjà subi un échec scolaire.

En outre, les élèves de la spécialité tertiaire et ceux du bâtiment ont un profil social et scolaire très proche l'un de l'autre. C'est-à-dire que ces deux spécialités accueillent plus d'élèves qui sont issus de milieux modestes socialement, alors que même si le lycée secteur de l'industrie accueille aussi des élèves de milieu modeste, leur pourcentage y est plus faible que dans les autres spécialités.

Enfin, nous avons constaté que les élèves issus de milieux favorisés sont en minorité en comparaison de ceux qui viennent de milieux modestes ou moyens. Nous dirons que le lycée professionnel accueille un profil précis d'élèves, à savoir un milieu social peu favorisé. Cela sous-entend que l'institution scolaire aurait pour effet de scolariser des enfants de milieu défavorisé sans pour autant leur permettre une réelle promotion sociale. Cela nous incite à proposer que le lycée professionnel n'aurait pas tendance à s'inscrire dans une dynamique de promotion sociale des élèves qu'il accueille.

Synthèse et discussion des résultats obtenus à la première question

Par l'enquête, nous avons recueilli des informations relatives aux caractéristiques sociales des élèves (profession du père et de la mère, l'origine d'élèves), aux caractéristiques scolaires et enfin aux caractéristiques individuelles (sexe, âge d'entrée au LP), avec pour objectif de pouvoir décrire les profils des élèves qui fréquentent le lycée professionnel.

Donc, selon nos résultats, la moitié des élèves de notre échantillon qui fréquentent le lycée professionnel viennent d'un milieu assez populaire, des parents qui occupent une profession classée dans la catégorie défavorisée, cette caractéristique est apparue plus fortement chez les élèves du lycée du tertiaire et du bâtiment, plus que chez les élèves de l'industrie. Pour ce qui est des caractéristiques scolaires, nous avons constaté que les réponses des élèves du lycée secteur industrie présentent plus de caractéristiques positives que négatives, or ces dernières sont présentes fortement chez une grande partie des élèves du tertiaire et du bâtiment. Enfin, le lycée professionnel garde toujours la différenciation sexuelle, des filières sont fréquentées exclusivement par les garçons, c'est le cas ici des lycées de l'industrie et du bâtiment ; la filière tertiaire quant à elle accueille en très grande majorité des filles.

5.2. L'orientation vers le lycée professionnel est-elle le résultat d'un choix ou d'une orientation par défaut?

Nous consacrerons cette section à la compréhension des raisons qui ont conduit les élèves à choisir le lycée professionnel, puis nous nous intéresserons à saisir les raisons du choix d'une spécialité plus qu'une autre. Nous nous intéresserons donc à l'élève lui-même et nous essaierons de comprendre comment il donne un sens à ce qui lui arrive ? Comment s'est-il retrouvé au lycée professionnel ? Ce sont les indicateurs et les processus d'orientation vers le lycée professionnel que nous tenterons de déterminer et d'expliquer.

Avant de commencer à traiter nos données, il nous paraît important de rappeler que la question de l'orientation et de ses déterminants a été bien développée depuis les travaux de Bourdieu et Passeron des années 60-70 (notamment dans leur ouvrage de (1964, *Les héritiers*), dans lesquels ils ont défini « l'habitus social » afin de rendre compte des fondements sociaux des différences sociales entre les individus). Selon ces auteurs, l'origine de la famille joue un rôle dans les différentes dimensions du rapport à l'école, ce qui est en cohérence avec l'importance donnée à la notion de classe sociale dans leur théorie de la « reproduction » qu'ils présentent en 1970. Ainsi, les déterminants sociaux de l'orientation à tous les niveaux sont devenus un objet de recherche pour certains : Zirotti et Novi ont étudié, à la fin des années 70, l'orientation lors du passage du primaire au 1^{er} cycle du secondaire, D. Trancart s'est penché sur la population des lycées professionnels et aussi sur l'orientation des élèves à la sortie du lycée. Une étude menée par Duru-Bella, Jarousse et Solaux, auprès d'une population des élèves de lycée professionnel, a été consacrée à l'orientation d'élèves à l'issue du BEP.

L'orientation joue un rôle important dans la construction des cursus scolaires dans le système éducatif français. Le choix de l'orientation s'effectue après une discussion entre le conseil de classe, l'élève et ses parents. Selon cette procédure, dont les modalités réglementaires ont connu diverses révisions, l'orientation est loin de se construire dans le simple respect des vœux et des aspirations des élèves tout comme de ses projets personnels ou professionnels. Toutes ces procédures ont pour objectif de permettre aux élèves d'assumer une décision d'orientation qui est parfois le résultat d'une négociation dans laquelle l'élève comme sa famille ne sont pas en position de force ; l'évaluation des performances et

compétences de l'élève, mais aussi de son comportement, étant l'un des ressorts principaux de l'orientation, les représentations de l'institution scolaire sont souvent en position dominante dans ce processus, et cela d'autant plus que les familles ne sont pas familiarisées avec les subtilités de la construction des parcours scolaires.

La manière de vivre cette orientation est un indicateur important de l'expérience scolaire de l'élève dans le dialogue engagé entre le corps pédagogique et l'élève. Ces décisions d'orientation à la sortie de la classe de 3^{ème} sont plus variées et commencent à se matérialiser sous forme d'un ou plusieurs choix. Le collégien, à la fin de la classe de troisième, se trouve face à une situation de choix. Cette situation offre trois grands choix d'orientation (enseignement général, professionnel et technologique). Certains élèves quittent la voie générale pour la voie professionnelle, tandis que d'autres se dirigent vers l'enseignement technologique.

Compte tenu de la procédure d'orientation, un élève peut se voir refuser une formation qu'il avait choisie en premier vœu, cela l'oblige à se diriger vers une autre formation qu'il avait choisie en second vœu et qui se présente souvent comme un lieu de repli ou d'attente.

Quelle que soit la procédure d'orientation, Berthelot met en évidence l'existence d'un « *processus de l'appropriation de l'événement d'inscription de la réalité dans la continuité d'une histoire personnelle* ». ¹⁹³

De manière générale, plusieurs facteurs peuvent contribuer à l'orientation et au choix d'un élève : les attentes familiales, ses goûts, les pairs que l'élève fréquente et, bien sûr, l'organisation du système éducatif dans lequel l'élève est inscrit.

Qu'en est-il donc des élèves de notre échantillon ? Pourquoi ces élèves s'orientent-ils vers le lycée professionnel ? Quelles sont les logiques de cette orientation ?

5.2.1. Pourquoi le lycée professionnel ?

Dans ce paragraphe, nous nous proposons d'analyser les réponses des élèves, cela va nous permettre de décrire les tensions dans le lycée professionnel que doivent affronter les élèves issus, pour la plupart, d'un milieu défavorisé et de donner ou préciser le sens de leur orientation vers l'enseignement professionnel.

¹⁹³ J-M. Berthelot, *Les procès d'orientation de la terminale aux études supérieures, L'orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 18, 1989, p.19.

A travers de notre analyse, nous tenterons de montrer ce qui pousse les élèves de notre échantillon à s'orienter ou à s'inscrire dans un lycée professionnel. Différentes logiques ou raisons interfèrent dans la stratégie de l'orientation. J-M. Berthelot a tenté d'identifier les différentes logiques de l'acteur scolarisé et décrit la complexité des processus d'orientation. Ainsi, nous avons pu dégager différentes raisons, ou logiques les plus courantes, comme les appelle Berthelot, telles que:

- 1- la raison de la recherche d'une protection vis-à-vis du chômage,
- 2- la raison de la contrainte,
- 3- Raison familiale et amélioration de la vie,
- 4- le goût du travail manuel,
- 5- la raison générale: avoir un bac, avoir un diplôme.

Ont-ils vraiment voulu s'orienter vers le LP ?

« *Des élèves ont rarement choisi leur orientation* », « *ils ont souvent subi leur orientation vers l'enseignement professionnel* » représentent des phrases que nous pouvons trouver dans les travaux de Jellab, et qui confortent notamment nos propres observations. Cela explique que notre questionnaire renfermait une question liée aux souhaits des élèves de s'orienter ou pas vers ce type d'enseignement. Lorsque nous avons interrogé les élèves avec la question : « avez-vous souhaité vous orienter vers l'enseignement professionnel ? », la grande majorité des élèves déclarent qu'ils ont souhaité s'orienter vers le lycée professionnel.

Le tableau suivant montre la répartition des élèves par rapport à leur souhait de s'orienter vers le LP.

Tableau 20 : Souhait d'orientation des élèves de s'orienter vers le LP

| Souhait d'orientation vers le LP | Tertiaire | | Bâtiment | | Industriel | |
|----------------------------------|-----------|-------|----------|------|------------|-------|
| | Oui | 145 | 75,5% | 80 | 84,2% | 77 |
| Non | 47 | 24,5% | 8 | 8,4% | 9 | 10,4% |
| S.R | 0 | 0 | 7 | 7,3% | 0 | 0 |
| Total | 192 | 100% | 95 | 100% | 86 | 100% |

Selon le tableau ci-dessus, nous constatons que la majorité des élèves déclarent qu'ils souhaitent s'orienter vers le lycée professionnel. En outre, les pourcentages sont proches quel que soit le lycée. La proportion la plus élevée se manifeste chez les élèves secteur industrie avec 89,5 %, et la plus faible apparaît chez les lycéens du tertiaire avec 75,5 %. A l'inverse, une petite partie des élèves souhaitent choisir un autre type d'enseignement. Les lycéens de la spécialité tertiaire sont en tête des lycéens qui déclarent ne pas avoir souhaité suivre un enseignement professionnel avec une proportion de 24,5 %, contre 10,4 % pour les lycéens de l'industrie et 8,4 % pour les élèves du lycée secteur bâtiment. En effet, parmi les élèves du tertiaire qui n'ont pas voulu cette orientation, 34 élèves seulement ont souhaité s'orienter vers l'enseignement général au lieu de l'enseignant professionnel, contre 13 élèves qui ont préféré l'enseignement technologique à l'enseignement professionnel.

En prenant appui sur ces données et ces constats, nous pouvons dire que les élèves émettent un avis favorable ou expriment une volonté positive par rapport au lycée professionnel. Cependant, lorsque nous avons interrogé ces élèves sur les raisons de choisir cette orientation, nous avons constaté un paradoxe lié à leur jugement de choix, ce que nous expliciterons argument par argument, dans le paragraphe suivant.

Tout d'abord, nous vous proposons le tableau (21) indiquant la répartition des élèves en fonction de l'argumentation fondant le choix de l'enseignement professionnel.

Tableau 21 : Répartition des élèves en fonction de l'argumentation du choix du LP

| Les raisons | Tertiaire | | Bâtiment | | Industriel | |
|------------------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|
| | | | | | | |
| Contre le chômage | 18 | 8,2 | 7 | 6,3% | 35 | 35,3% |
| Contrainte | 67 | 30,5% | 53 | 48,1% | 14 | 14,1% |
| Goût du travail manuel | 52 | 23,7% | 26 | 23,6% | 27 | 27,2% |
| Général | 36 | 16,4% | 21 | 19% | 15 | 15,1% |
| Améliorer la vie | 46 | 21% | 3 | 2,7% | 8 | 8% |
| Total | 219 | 100% | 110 | 100% | 99 | 100% |

5.2.1. 1. La raison liée à la protection vis-à-vis du chômage

La valeur de chaque formation se situe dans sa représentation économique ce qui conduit à s'interroger sur sa valeur sur le marché du travail. Economiquement, la « *valeur de formation dépend du cadre de référence dans lequel on se situe, plutôt fondé sur des raisonnements microéconomiques ou sur des approches institutionnalistes* ». ¹⁹⁴ Si l'importance de la formation professionnelle dans l'amélioration de la productivité des jeunes travailleurs a été soulignée par la théorie du capital humain, peu a été dit sur la meilleure façon d'offrir aux jeunes une telle formation. Donc, la valeur de formation selon la théorie du capital humain se réfère aussi à sa rentabilité sur le marché du travail.

Le taux de chômage des jeunes est associé à leur niveau de formation ou leur diplôme. En général, le lycée professionnel est reconnu comme une réponse aux besoins économiques, on peut supposer que, les élèves de lycée professionnel attendent une formation qui favorise leur accès au marché du travail. Les élèves qui s'orientent vers le lycée professionnel devaient être conscients de cette priorité. Selon une étude de l'INSEE sur l'insertion professionnelle

¹⁹⁴ T. Berthet, *et al.*, « Valeur du diplôme place et rôle dans les parcours scolaire et professionnel », *Net-Doc, CEREQ*, n° 37, mars, 2008. p.151.

des apprentis et des lycéens professionnels : « *les élèves de spécialités industrielles accédaient plus rapidement à l'emploi que ceux issus des spécialités tertiaires* ». ¹⁹⁵

Selon notre enquête, il apparaît que le choix de l'enseignement professionnel répond, pour la plupart des élèves, à un souci de protection contre les inquiétudes liées à l'insertion professionnelle. Nous rappelons que la majorité de notre échantillon provient d'un milieu modeste. Dans un tel contexte, la préoccupation de se protéger contre le chômage par l'obtention d'un diplôme de l'enseignement professionnel prend toute sa signification. Car les élèves considèrent qu'il s'agit du chemin le plus court pour accéder au marché du travail. Ce point de vue n'est pas partagé par tous les élèves de notre échantillon. En revanche, il apparaît explicitement chez les élèves de la spécialité industrielle. 35,5 % des élèves du secteur industrie, interrogés sur leur raison de choisir l'enseignement professionnel plutôt qu'un autre, ont indiqué avoir choisi cette orientation en raison du marché du travail. Ils ont à l'esprit qu'il est plus facile de trouver un travail après l'obtention d'un diplôme professionnel.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, les élèves de cette filière connaissent la carrière scolaire la moins chaotique parmi les élèves de notre échantillon. Le premier élément qui se dégage des réponses de ces élèves est que l'orientation vers le lycée professionnel a été bien envisagée par eux. Un garçon de 1^{re}, spécialité de SEN, a écrit qu'il a choisi le lycée professionnel : « *car je pense que, en général, ce sont les personnes qui ne savent pas quoi faire comme métier plus tard, alors que moi je connais bien mon métier et ce que je veux faire* ». Un autre élève de la même classe et de la même spécialité a noté : « *pour trouver un travail plus facilement après trois ans de bac professionnel* ». Ce fut le cas aussi d'un élève de 1^{re} section SEN. Un autre (dans la même section) dit que : « *cela amène plus vite au monde du travail* ». Il n'est pas à exclure que nous puissions avoir recueilli des rationalisations par lesquelles les élèves « font de nécessité vertu » en qualifiant positivement une orientation qui, à l'origine, ne répondait peut-être pas à leur choix. Il reste toutefois que l'argument d'une insertion professionnelle plus aisée est présent dans leurs déclarations.

Si une des missions du LP consiste à participer à l'insertion professionnelle ou à la faciliter, cependant tous les diplômes qui y préparent ne sont pas équivalents pour entrer dans le marché de l'emploi. Ce phénomène existe chez les élèves du tertiaire et du bâtiment. En fait, d'après nos statistiques, nous constatons qu'une faible partie des élèves de ces deux

¹⁹⁵ L. Bonnal *et al.*, « L'insertion professionnelle des apprentis et des lycéens professionnels: des emplois proches des formations suivies, une enquête réalisée en région Centre », *Economie et Statistique*, n° 323, 1999, p.8 et 9.

spécialités rend compte du choix d'orientation se référant au marché de l'emploi. Selon le tableau précédant, seuls 8,2 % des lycéens du tertiaire ont choisi ce type de lycée pour des raisons économiques, et pour les élèves du bâtiment le pourcentage ne dépasse pas les 6,3 %. Un élève de 2^{de} dit : *« j'ai choisi le lycée professionnel pour essayer d'aller plus vite au marché du travail »*.

Nous nous rendons compte qu'une partie des élèves prend conscience du rôle de médiateur que joue le diplôme dans la vie active. Une élève en 2^{de} « administratif » explique qu'« *avec un bac prof je serai plus vite en relation avec la vie active* ».

Cette tendance ne touche pas seulement une spécialité précise, nous la retrouvons chez tous les élèves de notre échantillon. Un élève de première en bâtiment, spécialité TBAA, ajoute : *« car cela me permet de sortir au bout de 3 ans avec une formation qui me permet de rentrer dans la vie professionnelle »*.

5.2.1.2. La raison dite de la contrainte

Dans la carrière scolaire d'un élève, la phase de l'orientation à la fin de la troisième est un moment décisive. Généralement, la décision de l'orientation s'effectue dans le cadre standard constitué par un dialogue entre le conseil de classe, la famille et l'élève. L'orientation ne reflète pas seulement une décision de l'organisation, elle est aussi, pour partie, le reflet des aspirations des parents et de l'élève. Cependant, les performances scolaires au cours de la classe de 3^{ème} reste l'indicateur sur lequel le conseil de classe s'appuie souvent pour prendre une décision quant à l'orientation d'un élève.

Evidemment, l'orientation concerne tous les élèves, même ceux qui éprouvent des difficultés. Pourtant, l'orientation vers une formation professionnelle est soumise à un processus complexe dans lequel des facteurs divers interviennent, notamment lorsque la majorité des élèves rencontrent des difficultés scolaires. Si nous nous référons aux réponses obtenues lors de l'enquête « Jeunes » de 2002, nous remarquons que plus d'un jeune sur quatre déclarent avoir connu un refus d'orientation, ce cas est plus fréquent chez les élèves qui ont été orientés vers le lycée professionnel.

Par « la raison de contrainte », nous entendons une restriction d'orientation possible compte tenu du profil scolaire de l'élève.

Lorsque nous avons interrogé les élèves des lycées professionnels à propos des raisons qui ont motivé leur choix d'orientation ou à propos des raisons qui les ont amenés au lycée

professionnel, nous nous sommes aperçue que les élèves refusaient d'assumer leur orientation vers le lycée professionnel parce qu'ils employaient le terme « d'obligation » en tant qu'explication ou justification de leur orientation vers le lycée professionnel.

En outre, les résultats scolaires restent en tête des raisons qui déterminent l'orientation, ou ce que l'on appelle « orientation par défaut ». Caillé et Lemaire, dans leur étude de 2002, intitulée « Filles et garçons face à l'orientation », qui traitait des choix scolaires en fin de la 3^{ème}, ont constaté que l'orientation se base particulièrement sur les notes obtenues à la fin de la classe de troisième.

Pour les élèves de notre échantillon, nous remarquons que les élèves inscrits en tertiaire et en bâtiment ont été contraints d'accepter cette orientation en raison de la faiblesse des notes obtenues au collège. Dans la plupart des cas, les élèves ont connu un refus d'orientation vers un autre enseignement à cause de leurs mauvais résultats de 3^{ème}. Rappelons que ce choix correspond à un repli sur cet enseignement alors que les élèves avaient, eux, envie de s'orienter vers un autre type d'enseignement. Cette situation résulte souvent du fait que l'élève est marqué par de mauvais résultats scolaires.

Selon l'enquête que nous avons menée, nous observons que cette justification apparaît plus forte chez les élèves du tertiaire et du bâtiment que chez les élèves du secteur de l'industrie. De ce fait, les élèves du bâtiment occupent le premier rang avec un pourcentage de 48,1 %, ils ont indiqué qu'ils ont été obligés d'accepter une orientation vers l'enseignement professionnel. Il est à noter que la majorité des réponses de ces élèves se résume en un seul mot « obligé ». En outre, 30,5 % des élèves du tertiaire ont été contraints d'accepter cette orientation, alors que la proportion des élèves du LEP section industrie dans ce cas ne dépasse pas les 14,1 %.

Nous en concluons donc que certains élèves ont subi ce que nous appelons ici, « le refus logique » à cause de la faiblesse des notes en 3^{ème} ; un élève s'en est fait l'écho lorsqu'il dit que : « *vraiment, parce que je n'avais pas le niveau pour aller en général* », tout comme une autre élève de 2^{de} en bâtiment qui déclare avoir rencontré la même situation : « *parce que je n'avais pas le niveau pour la seconde générale* ». Ces résultats rejoignent ceux de l'enquête « Jeunes » de 2002, réalisée auprès de 13.120 jeunes du panel de 1995, grâce à laquelle J.-P. Caillé étudie la perception et le vécu des jeunes lors de la procédure d'orientation sept ans

après leur entrée en sixième. Les résultats montrent que l'orientation est contrainte pour quatre jeunes sur dix.¹⁹⁶

Nous avons relevé aussi une forme d'orientation par défaut dans une autre situation. En effet, une partie des élèves déclarent que leur orientation a été proposée imposée par l'équipe pédagogique. Un garçon de 2^{de} SEN déclare : « *car selon ma professeur principale de 3^{ème} je n'avais pas le niveau pour entrer en « général »* », un autre élève de 2^{de} TBAA déclare : « *c'est mon professeur qui a choisi pour moi* ». Il est à noter que dans le cadre de la procédure d'orientation, obtenir satisfaction à ses vœux d'orientation est plus ou moins aisé selon les cas, et cela dépend le plus souvent des performances antérieures des élèves ; une fille en 1^{re} section mode et vêtement, déclare que : « *c'est mon deuxième vœu en mode, le premier était bien sûr seconde générale* ». Certains élèves vont plus loin en développant un discours de dévalorisation, comme c'est le cas d'un élève en 1^{re} qui note que : « *moi, je voulais pas être là, mais les profs m'ont dit que c'est mieux pour moi, de plus ils m'ont dit pas que j'aurai tous ces trucs* ».

A la lecture des réponses, nous avons relevé et accumulé certains arguments notés par les élèves, liés au ressentiment ou au refus comme : « *je voulais pas ça ; j'ai pas choisi ; j'ai pas demandé ça ; j'étais pas d'accord pour cette orientation* ».

Ce phénomène et le contraste avec les vœux d'orientation sont très rares chez les élèves qui ont suivi la voie générale et technologique après la troisième. Aussi, selon le panel de 1995, 80 % des élèves de voie générale et technologique disent avoir été orientés conformément à leurs vœux, et ils ne sont que 69 % parmi ceux qui ont suivi exclusivement un second cycle professionnel. Comme l'indique G. Boudesseu « *Ce sont d'abord, les résultats scolaires qui déterminent l'orientation vers la filière professionnelle. Les élèves qui ont une note faible au brevet ont presque cinq fois plus de chance d'être orientés vers une seconde professionnelle* ». ¹⁹⁷

5.2. 1.3. Goût du travail manuel

En entrant au lycée professionnel, les élèves sont confrontés d'une part, à une formation professionnelle et d'autre part à une formation générale. La dualité de la formation

¹⁹⁶ J-P. Caillé, « Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde », *Education et Formation*, n° 72, 2005, p.79.

¹⁹⁷ G. Boudesseul , Y.Gerlet. « Le choix d'orientation et logique institutionnelle ». *CEREQ-Lamas* (Caen), août ,2008, p. 27.

donnée au lycée professionnel représente un facteur important dans le choix d'orientation. Comme nous l'avons vu dans le paragraphe réservé aux caractéristiques des élèves de notre échantillon, ces derniers sont fâchés et lassés de l'école. La partie pratique ou manuelle des savoirs enseignés dans le lycée professionnel a un impact sur le choix des élèves pour ce type d'enseignement.

De ce fait, presque un tiers d'élèves de notre échantillon, (29,2 %), a choisi ce type d'enseignement en raison de l'existence du travail manuel. Certains élèves du tertiaire, du bâtiment et de l'industrie ont choisi le lycée professionnel en raison des matières professionnelles, « matières manuelles ou pratiques » comme ils les appellent. La variation entre les réponses apportées par les élèves en fonction de leur spécialité et à propos de cette raison n'est pas très forte. Bien que la filière du tertiaire ne comprenne pas beaucoup de travaux manuels en atelier, contrairement à ce que les élèves imaginent, nous constatons la même proportion que les élèves du bâtiment 23,7 % des élèves du tertiaire et 23,6% du bâtiment ont déclaré que les savoirs pratiques enseignés au lycée professionnel, et le fait de travailler en atelier avec leurs propres mains, constituent une des raisons qui a motivé leur choix. Pour les élèves secteur industrie, la proportion est un peu plus élevée avec un pourcentage de 27,2 %.

Le premier élément, qui attire notre attention de sociologue, porte sur la capacité de ces élèves à ignorer leur histoire scolaire. Une fille de 2^{de} en tertiaire, plus exactement en filière mode et vêtement (dont le père est chef d'entreprise dans l'entretien des piscines et sa mère, manipulatrice en radiologie) a écrit : « *parce que, j'aime pas trop être assise, lire, écrire, moi j'aime être à l'atelier, travailler sur les machines.* », un autre élève en 1^{re} ELEEC a précisé : « *parce que je suis plus manuel que study* ». Le cas de la fille que nous venons de citer, converge avec celui d'un garçon en 2^{de} TBAA (dont le père est chef de chantier et la mère femme de ménage). Ce dernier précise : « *car mes notes n'étaient pas suffisantes pour aller en général. Et j'avais pas la tête de rester assis sur une chaise avec des papiers, des cahiers* ».

De ces deux types de réponse ressort la notion de « culture anti-école », celle que Willis a relevée à l'école des ouvriers, propre à la classe ouvrière en général qui maintient une distance avec la culture scolaire.

Ainsi, nous ne pouvons que constater que les élèves ont choisi le lycée professionnel pour des raisons de facilité de la formation, ou plutôt parce qu'ils pensaient que cette formation serait plus facile qu'une formation dite générale. Cependant, nous avons pu enregistrer qu'un élève de 1^{re} en commerce déclare que : « *car c'est plus facile, il y a moins d'étude même le français et l'histoire sont légers* ». Un garçon en 2^{de} SEN dit qu'il avoue avoir choisi le lycée professionnel : « *car nous travaillons plus manuellement que l'écrit et on apprend plus facilement* ». Il est à noter que les élèves du lycée secteur industrie montrent un intérêt pour les matières enseignées par rapport aux autres élèves. En outre, ils déclarent préférer le lycée professionnel parce qu'on y apprend un métier et parce qu'on s'y spécialise. Cette raison ou motivation dans le choix de l'enseignement professionnel, se retrouve dans une majorité des élèves que nous avons interrogés sans prendre en compte leur spécialité ou leur classe. Un élève de 2^{de} en commerce écrit : « *j'ai choisi le lycée professionnel parce qu'on nous enseigne directement le métier qu'on veut faire* ». Un autre élève inscrit dans la filière bâtiment déclare aussi qu'il a choisi le lycée professionnel « *parce que cela me permet d'avoir un métier plus facilement plus tard* ». C'est une des raisons qui a amené les élèves de l'ELEEC à choisir la voie professionnelle ; l'un d'entre eux dit : « *j'ai choisi la formation professionnelle pour apprendre directement un métier mais aussi parce que je m'intéresse depuis mon enfance à l'électricité* »

5.2.1.4. Raison familiale et amélioration de la vie

Comme nous l'avons indiqué dans les lignes précédentes, la grande majorité des élèves de l'enseignement professionnel ont des difficultés scolaires. Globalement, la plus grande de ces difficultés n'est pas indépendante de l'environnement familial des élèves. De plus, de nombreux travaux ont confirmé que la plupart des élèves de lycée professionnel proviennent de milieux modestes, à l'instar de notre échantillon.

L'impact de l'histoire individuelle se manifeste fortement chez de nombreux élèves, notamment chez les filles de la spécialité « mode et vêtement ». Car l'une d'entre elles, en première, nous a confié : « *j'ai pris le goût de faire des vêtements avec ma grand-mère* ». Cette logique nous la retrouvons chez des élèves car l'un d'entre eux nous a répondu : « *j'ai quelqu'un dans ma famille qui a fait ça, et c'est bien passé avec lui et ça m'a donné le courage d'être là* ».

Certains élèves voulaient simplement être comme l'un ou l'autre de leurs parents, comme un élève en commerce qui nous a révélé : « *mes parents font le commerce et cela m'a*

attiré ». Dans cette perspective, ces élèves vont reproduire l'histoire de leurs parents. Toutefois, nous avons relevé un cas totalement contraire. Lorsque des élèves ont vécu un moment difficile ils ne veulent pas le reproduire en répétant l'erreur commise par leurs parents. C'est le cas d'une fille en secrétariat : « *moi, j'ai choisi le LP parce que je ne veux pas être comme ma mère, je veux seulement avoir un travail stable* ». Un autre élève du bâtiment annonce : « *pour moi le plus important est de trouver un travail qui me permet de gagner et d'améliorer ma vie* ». Si nous prenons les élèves, voire les élèves en bâtiment, l'histoire familiale ne se présente pas de la même façon chez les élèves du tertiaire.

D'autres élèves ont vécu leur orientation d'une manière différente. Pour ces élèves, la situation économique et la taille de leur famille constituent les fortes raisons qui ont motivé leur choix quant à ce type de formation. Un élève de 2^{de} « vente » dit : « *j'ai choisi le lycée professionnel pour aider ma famille, on est nombreux à la maison* ». Un autre élève ajoute : « *je voulais pas aller en général parce que c'est très cher, et mes parents ne préfèrent pas les études longues* ». « *Avec un diplôme professionnel je peux travailler et aider mes parents, et mieux gagner ma vie* ».

5.2.1.5. Raison générale : avoir un bac, avoir un diplôme

Au-delà des quatre principaux arguments mobilisés par les élèves pour rendre compte de leur orientation en LEP après la classe de 3^{ème}. D'autre, moins fréquents ont été relevés.

Ainsi, par le truchement de certaines expressions employées par quelques élèves pour justifier leur orientation vers le lycée professionnel, nous pouvons ajouter à la liste des raisons celles d'avoir un bac et de réussir. Le pourcentage des élèves qui ont évoqué ces thèmes est de 16,4 % pour le tertiaire, 19 % pour le bâtiment et 15,1 % pour l'industrie.

Dans la raison liée à la contrainte, l'histoire scolaire des élèves était bien présente dans leur orientation vers le lycée professionnel, cette histoire apparaît encore une fois dans le choix du lycée professionnel, mais cette fois de manière différente. Ces élèves ressentent un sentiment d'échec et souhaitent l'effacer comme c'est le cas pour un élève de 2^{de} secrétariat qui dit : « *car je voulais réussir une seule fois, parce que pendant le collège j'étais pas un bon élève* ». C'est également le cas d'un élève de 1^{re} en TISEC pour qui avoir le bac professionnel est un gage de réussite en matière de scolarité : « *pour réussir ma scolarité* ».

« *Avoir un diplôme, avoir un bac professionnel, c'est quelque chose de bien : je veux réussir, j'aime sentir que je peux réussir une fois* ». Ce sont là quelques-unes des expressions, que nous avons trouvées dans les réponses écrites des élèves, et notamment à la

fin du questionnaire. Cela nous a permis de dire que ces élèves sentent bien qu'ils sont ici, dans un lycée professionnel à cause de leur échec scolaire, ils se sentent relégués dans une voie défavorisée mais souhaitent éprouver le contraire.

Après avoir montré les raisons qui ont amené ces élèves à s'orienter vers le lycée professionnel, nous constatons que les réponses des élèves se distribuent en cinq axes principaux. Mais nous avons aussi repéré quelques contradictions, différentes d'une spécialité à une autre, auxquelles les élèves sont confrontés.

Ainsi, nous avons remarqué très souvent qu'un même constat se fait jour à savoir que les élèves du tertiaire et ceux du bâtiment s'associent souvent dans les réponses, voire, parfois, qu'ils s'écartent des élèves du secteur de l'industrie. Par exemple, pour les raisons liées à la protection contre le chômage, les élèves du tertiaire et du bâtiment sont très proches (en termes de pourcentage) ; puis, pour la raison de la contrainte même s'il existe une différence entre les réponses des élèves du tertiaire et du bâtiment, elles se ressemblent pourtant. La raison liée à l'amélioration de la vie constitue le seul cas où les réponses des élèves du bâtiment et celles de l'industrie se rejoignent contrairement à celles du tertiaire.

Si nous croisons les résultats de cette question avec ceux de la question : « avez-vous souhaité vous orienter vers l'enseignement professionnel ? », nous constatons un paradoxe. En effet, la majorité des élèves a répondu qu'ils ont souhaité l'orientation vers le lycée professionnel, mais, à propos des raisons, ils ont noté qu'ils y ont été obligés à cause de leurs mauvais résultats scolaires en fin de classe de la 3^{ème} et par le processus d'orientation. Nous allons donc tenter, dans ce paragraphe, de décrire le paradoxe entrevu dans les réponses des élèves d'une ou des trois spécialités. Nous allons essayer de mettre en lumière les tensions auxquelles les élèves sont régulièrement confrontés.

84,2 % des élèves de la spécialité du bâtiment ont souhaité s'orienter vers le lycée professionnel, mais 48 % d'entre eux ont répondu qu'ils ont subi leur orientation d'une façon ou d'une autre. Il est donc probable qu'au moment de leur orientation ces élèves ne l'ont pas favorisée, mais qu'une fois inscrits dans cette formation, ils essaient de la valoriser bien qu'elle soit considérée comme subie. Selon le niveau de correspondance entre ces réponses et les dispositions acquises par rapport à la formation choisie, l'orientation vers l'enseignement professionnel pourra être considérée, pour certains élèves, comme une orientation de relégation ou une orientation de deuxième chance. A ce propos B. Charlot a souligné que l'orientation vers le lycée professionnel est vécue pour la majorité des élèves comme une

violence et comme une blessure narcissique. Cette violence pour « *certaines ne peuvent pas s'y faire, d'autres s'adaptent, quelques-uns se prennent à aimer une orientation qu'ils ne voulaient pas et se réinscrivent dans une parcours de réussite. [...] c'est une restructuration de la situation qui se produit* ». ¹⁹⁸

De plus, il ressort une autre tension et une contradiction liées au fait que les élèves ont sous-estimé l'enseignement professionnel. Quand nous comparons les élèves de différentes spécialités de notre échantillon, comme par exemple, un élève de la filière ELEEC, à un autre de la filière de TISEC et à une troisième de mode et vêtement ; nous constatons que l'apprentissage pratique/manuel est valorisé au détriment de l'enseignement sous forme scolaire. A ce constat fait écho le concept de « culture métier »¹⁹⁹ d'U. Palheta.

Ainsi, les réponses des élèves de la spécialité industrielle qui ont écrit avoir choisi le lycée professionnel en raison du marché du travail et de l'insertion professionnelle, et les réponses de la spécialité tertiaire exprimant le désir d'améliorer leur vie, apparaissent comme un dilemme ou un problème auquel ces élèves sont confrontés. Pour ces élèves, qui sortent du collège avec des notes faibles ou moyennes, l'orientation vers le lycée professionnel est une conséquence d'un besoin économique (trouver un travail, améliorer sa vie, etc.), mais de la nécessité symbolique de s'éloigner le plus possible de certaines conditions de vie, probablement difficiles.

¹⁹⁸ B. Charlot, *Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue, op. cit.* , p. 175.

¹⁹⁹ U. Palheta, *La domination scolaire: sociologie de l'enseignement professionnel et de son public, op. cit.* , p. 207.

5.2.2. Hiérarchie entre les spécialités et choisir une spécialité en LP

Tout au long de la scolarité, l'élève doit faire des choix et construire son cursus : type d'enseignement, filière, spécialité et options. L'élève, au collège, est confronté à un moins deux importants paliers d'orientation : en fin de 5^{ème} et à l'issue de la 3^{ème}. Lors de l'entrée au lycée professionnel, l'élève doit encore faire face à un choix important : celui des spécialités. Cette fois, l'élève se doit de choisir parmi les spécialités proposées par la filière vers laquelle il a été orienté ou il s'est orienté ; le but est de choisir un métier qu'il devrait exercer toute sa vie. Comment ces élèves gèrent-ils ces choix ? Le choix de la spécialité répondra-t-il aux mêmes facteurs d'orientation qu'en fin de troisième ou d'autres variables vont-elles se manifester ?

Rappelons qu'à l'issue du questionnaire proposé aux élèves qui ont accédé à l'enseignement professionnel, nous avons organisé leurs réponses autour de cinq raisons principales qui sont les suivantes:

- 1- l'argument de la protection contre le chômage,
- 2- l'argument de la contrainte,
- 3- l'argument du goût du travail manuel,
- 4- l'argument de l'amélioration la vie,
- 5- l'argument indéterminé, indistinct.

Lorsque nous les avons interrogés sur les motivations qui les ont poussés à adopter une spécialité en particulier, nous avons relevé plusieurs arguments liés à l'inquiétude d'insertion/choix professionnel, à la contrainte, au contexte familial, à la préoccupation quant au chômage et à l'argument d'ordre général ; ces cinq raisons ou arguments sont utilisés pour expliquer leur choix une spécialité plus qu'une autre.

Le tableau suivant montre la répartition des élèves en fonction des arguments qu'ils ont utilisés pour nous répondre.

Tableau 22 : Raisons du choix d'une spécialité en particulier au LP

| Raison \ LP | Tertiaire | | Bâtiment | | Industriel | |
|--------------------------------------|-----------|-------|----------|-------|------------|-------|
| | | | | | | |
| Professionnel | 33 | 16,5% | 9 | 7,8% | 33 | 27% |
| Contrainte | 23 | 11,5% | 7 | 6% | 6 | 4,9% |
| Contexte familial | 73 | 36,6% | 35 | 30,4% | 9 | 7,3% |
| Préoccupation liée au chômage | 25 | 12,5% | 20 | 17,3% | 50 | 40,9% |
| Général | 45 | 22,6% | 44 | 38,2% | 24 | 19,6% |
| Total | 199 | 100% | 115 | 100% | 122 | 100% |

5.2.2.1. Insertion/choix professionnel

La professionnalisation de l'enseignement supérieur se justifie souvent par l'incontestable amélioration de l'insertion professionnelle des lycéens ayant un diplôme d'enseignement professionnel, par rapport à ceux qui sont en possession d'un diplôme d'enseignement général. « *Selon la loi, l'élève a l'initiative de demander l'orientation et de construire un projet scolaire et professionnel, sur la base de la connaissance de soi, de ses aptitudes scolaires et de ses compétences extrascolaires, ainsi que des informations sur les secteurs professionnels* ». ²⁰⁰ Normalement, l'expression « projet professionnel » est réservée aux élèves du lycée professionnel, à savoir ceux qui sont destinés à suivre des études courtes et à accéder plus rapidement à un emploi.

Les élèves de notre échantillon ne construisent pas un véritable projet « professionnel ou personnel », mais ils ont la perception de ce qu'ils peuvent être plus tard et qu'il sera plus facile de trouver un emploi en possession d'un diplôme professionnel.

²⁰⁰ N. Gadrey, « Du collège au lycée : l'orientation différenciée des filles et des garçons », *SPIRALE-Revue de Recherches en Éducation*, n° 18, 1996, p. 121.

Ainsi, après avoir questionné les élèves sur les raisons de leur choix d'une spécialité en particulier, il ressort qu'une partie des élèves ont commencé à se projeter dans l'avenir ; ils ont indiqué qu'ils ont choisi une spécialité en particulier car ils ont un projet ou une perspective professionnelle. Selon le tableau précédent, nous pouvons constater que les élèves de la spécialité industrielle sont plus que les autres élèves des autres branches d'activité porteurs d'un projet professionnel.

De ce fait, 27 % des élèves de la filière industrielle, nous ont confirmé avoir choisi cette spécialité car ils souhaitent s'investir dans ce métier. C'est pour eux aussi l'opportunité de pratiquer un métier et de trouver plus facilement un travail après le bac. Un élève de classe de 2^{de} ELEEC a écrit : « *pour faire de ma spécialité mon métier ; et avoir mon travail plus tard* ». Un autre élève de la même filière mais en classe de 1^{re} a déclaré : « *j'ai choisi l'électricité parce que je veux travailler directement dans le secteur d'électricité, y a plein de travail ici à Nice.* ». Certains élèves, notamment ceux de la filière ELEEC envisagent de continuer leurs études par un BTS. Un garçon de 2^{de} SEN nous a affirmé que : « *moi, j'ai choisi ma spécialité car j'ai planifié de faire BTS aussi comme ça j'aurai la chance d'avoir un bon travail* ».

En revanche, nous avons remarqué que les élèves du tertiaire et du bâtiment n'ont pas de projet professionnel clair, ou, tout du moins, pas aussi clair que ceux de la filière industrielle. En effet, 16,5 % des élèves du tertiaire ont déclaré avoir une idée de ce qu'ils imaginent pour leur avenir et ont exprimé des aspirations comme : « *je veux être une secrétaire, trouver un travail rapidement* ». En ce qui concerne les élèves de la spécialité bâtiment, seulement 7,8 % ont déclaré qu'ils ont choisi cette spécialité en raison d'un projet personnel, sans en avoir pourtant une idée bien définie comme les élèves d'ELEEC et de SEN. Un élève de 2^{de} classe en BTTA a dit : « *j'ai choisi cette spécialité parce que j'aime me spécialiser* » ; un autre élève de la même spécialité a précisé : « *franchement, je l'ai choisi parce que je veux pratiquer ce métier* ».

5.2.2.2. Contexte familial

Y. Grelet (2005), dans son étude sur l'orientation scolaire, note que l'orientation scolaire vers la classe de 2^{de} ne dépend pas uniquement des résultats scolaires obtenus au

collège, mais aussi des places disponibles dans les centres de formation, de l'origine sociale de l'élève, des aspirations éducatives de sa famille et de ses stratégies.

Le contexte familial intervient fortement dans le choix des élèves au moment de décider de la spécialité professionnelle la mieux adaptée.

Rappelons que, pour cette analyse, n'entrent en ligne de compte ni la nature de la spécialité ni la situation sociale des parents car notre population est homogène. Notre analyse se focalise sur les élèves qui se sont orientés vers une spécialité particulière en lien plus ou moins direct avec leur histoire familiale personnelle (attirance pour le métier des parents, reprendre l'atelier des parents).

Nous pouvons mettre en évidence que le facteur familial et social se manifeste étroitement dans le choix d'une spécialité. Respectivement 36,6 % et 30,4 % des élèves du tertiaire et du bâtiment ont choisi leur spécialité pour une raison plus ou moins familiale, contre seulement 7,3 % des élèves du lycée professionnel filière industrielle. Aussi, nous tenons à rappeler que nous avons constaté, grâce à notre enquête, que certains élèves du tertiaire viennent d'une famille nombreuse. Cette variable a une influence sur le choix d'une spécialité. C'est le cas d'une fille de 2^{de} en « Mode et Vêtement », qui a cinq sœurs et frères, qui a révélé que : « *bah, honnêtement, moi j'ai choisi le M. V. parce que nous sommes nombreux à la maison et cette spécialité me permet de travailler plus vite et même de travailler à la maison pour les proches et les connaissances* ». Une autre fille de la même spécialité mais en classe de 1^{re} a écrit : « *mes parents ne peuvent pas payer les études longues, même si je le veux, et on pense que, avec un métier de couture, on peut gagner de l'argent* ».

Le facteur de la fratrie est à prendre en compte dans cet argument, mais nous trouvons aussi des élèves qui veulent fuir leur situation sociale. Cette attitude se retrouve plus à propos de l'image et du prestige social des métiers, notamment dans les spécialités féminines telle que l'administratif (secrétariat /comptabilité) et la couture. Ainsi, une fille en administratif, qui vit avec sa mère, a répondu : « *moi, j'en ai marre de la situation instable de ma mère, moi je l'ai choisie parce que c'est une chose prestigieuse, un travail dans bureau est, de plus, stable* ».

Ce phénomène est absent chez les élèves du bâtiment pour qui la référence à la famille n'apparaît que chez ceux qui veulent faire le métier que quelqu'un de leur famille pratique. En effet, l'impact de l'origine sociale apparaît dans les résultats scolaires et sur l'âge d'entrée en 2^{de}. Il se prolonge dans les stratégies des familles. Un élève en 1^{re} TFCA a dit : « *Au début, je*

voulais pas trop le lycée professionnel mais quand j'ai appris qu'il y a plusieurs spécialités j'ai préféré choisir la spécialité que j'ai, comme ça je peux travailler et même diriger le chantier de mon oncle. Lui il le souhaite ».

5.2.2.3. Préoccupation liée au chômage

Chaque année le marché du travail est alimenté par les sortants du système éducatif cherchant un premier emploi. En effet, la question de l'orientation vers une spécialité en particulier ne peut pas ignorer l'impact des conditions familiales et sociales d'un élève. Ainsi, il faut identifier ou vérifier l'impact que d'autres variables pourraient produire sur ce choix, notamment l'influence du marché du travail. P. Biscourp, (2006) indique que, le diplôme préparé a son impact sur l'insertion professionnelle : *« les personnes ayant suivi une scolarité du professionnel court, non sanctionnée par le diplôme du BEP ou du CAP, ont de moindres chances d'occuper un emploi qualifié ».*²⁰¹

La valeur accordée au diplôme intervient dans le choix d'orientation, notamment quand les élèves de la fin de la classe de 3^{ème} veulent choisir entre la voie de l'enseignement général et celle de l'enseignement professionnel. En ce qui concerne les élèves qui vont se diriger vers une filière professionnelle, ils seront amenés à choisir une spécialité qui les préparera à un futur métier. De ce fait, nous nous sommes aperçus qu'une partie de nos élèves a conscience de la valeur d'un diplôme qui va les aider à entrer dans la vie active et à réussir leur insertion professionnelle.

Ainsi, à partir de notre enquête, nous avons constaté qu'une partie significative, soit 40,9 % des élèves d'ELEEC et de SEN, a choisi ces spécialités en raison de l'utilité du diplôme sur le marché du travail. Ainsi, les élèves ont conscience que se spécialiser grâce à une formation précise va jouer un rôle dans le processus d'une future embauche ou dans le fait de trouver rapidement un travail. Un élève de 1^{re} ELEEC a noté qu' : *« avec un bac professionnel (ELEEC), je peux trouver un travail facilement dans la région ».* Un élève de SEN, en 1^{re} aussi a écrit : *« parce que je suis sûr que je vais trouver un travail quand j'aurai mon bac dans cette spécialité ».*

En ce qui concerne les élèves de la spécialité du tertiaire et celle du bâtiment, très peu d'élèves accordent une certaine valeur au diplôme qu'ils sont en train de préparer, sur le

²⁰¹ P. Biscourp, « Durée des études, trajectoire scolaire et insertion sur le marché du travail », *Education et Formation*, 2006, p. 181.

marché du travail pour une embauche future. En effet, seuls 12,5 % des élèves du tertiaire, et de 17,3 % des élèves du bâtiment déclarent pouvoir trouver un travail grâce à leur diplôme centré sur une spécialité, ou à cause du peu d'offres d'emplois dans leur spécialité.

Quelques-uns, sont très pessimistes : ces élèves s'inquiètent beaucoup pour leur futur travail et ont peur du chômage. Un élève en secrétariat écrit : « *au début, j'ai pensé qu'avec la spécialité de secrétariat je peux travailler plus tard, mais je me suis rendu compte qu'il n'y a presque pas des offres pour ça, trouver un stage c'est très compliqué alors pour un travail !!* ».

Parfois, certains ont exprimé les regrets d'avoir choisi une spécialité car il n'existe pas assez d'offres d'emploi comme l'indique un élève du bâtiment : « *en fait, je regrette mon choix, je pensais que je peux trouver un travail avec cette spécialité mais apparemment ce n'est pas le cas* ».

Il semble bien que l'efficacité attendue des diplômes sur le marché du travail réponde aux caractéristiques du territoire.

De ces constats, nous pouvons donc déduire que quelques élèves interrogés se rendent compte de l'importance du diplôme préparé et que les spécialités choisies conditionnent l'entrée dans la vie active.

5.2.2.4. Argument indéterminé, indistinct

Dans le paragraphe précédent, nous avons déjà évoqué ce thème parce que quelques élèves de notre échantillon ont été orientés vers le lycée professionnel pour une raison assez vague telle que celle : « *d'avoir un bac, un diplôme, une envie de réussir, etc.,* ». Nous pouvons, cependant, ajouter quelques expressions employées par les élèves relevant de l'argumentaire d'ordre général telles « *ça me plaît, cette spécialité m'intéresse, j'aime bien ça, j'aime ce qu'on fait* ».

5.2.2.5. Argument de la contrainte

Quelques élèves de notre échantillon ont déclaré avoir choisi leur spécialité parce qu'ils y ont été obligés, sans pour autant indiquer quel genre de contrainte ils ont subie. Nous en recensons 11,5 % dans le tertiaire, seulement 6,6 % dans le bâtiment et 4,9 % dans l'industrie. Nous pouvons citer quelques exemples de réponse tels que : « *j'avais pas d'autres choix* » pour un élève en commerce ; « *j'étais obligé* » pour un élève du bâtiment.

Après avoir montré les arguments qui ont menés les élèves à choisir une spécialité en particulier au sein du lycée professionnel, nous trouvons qu'il existe une différence entre les élèves par rapport à ces arguments. En effet, les élèves de la spécialité industrie se sont focalisés sur les arguments liés à l'insertion professionnelle et la protection contre le chômage. Alors que les élèves de la spécialité tertiaire et celle du bâtiment, ont centré leur choix par rapport au contexte familial ou à l'obtention d'un diplôme.

Nous allons essayer d'expliquer la différence entre les élèves concernant les arguments donnés en s'appuyant sur l'idée dite de la hiérarchie interne entre les spécialités dans le lycée professionnel. Selon Jellab (2008), le lycée professionnel comprend plusieurs spécialités, certaines d'entre elles dominent les autres, ici, c'est le cas de la spécialité industrielle, avec les filières électronique et électricité, considérées comme une spécialité de noble. Ces deux filières sont réputées pour être les filières les plus demandées et sélectives.²⁰² De ce fait, nous dirons que les élèves de la spécialité industrielle, notamment l'électronique et l'électricité, sont les meilleurs élèves du lycée professionnel. Ces élèves comme nous avons montré plus haut, qui ont choisi le lycée professionnel en raison de la protection contre le chômage, continuent à justifier leur choix d'une telle spécialité dans le même objectif qui est de s'intégrer facilement sur le marché du travail.

En effet, la hiérarchie entre les spécialités ne tient pas seulement au prestige scolaire et social, mais aussi dépend de la valeur et de la chance donnée par ce diplôme à l'insertion sur le marché du travail. De ce fait, les titulaires d'un bac pro spécialité industrielle ont la chance d'être recrutés plus que les autres.

5.3. Parents et conseil de classe : deux avis proches ?

Généralement, le processus d'orientation prend en compte les vœux des élèves et de leur famille, mais intervient aussi le conseil de classe ou d'orientation. Dans la section précédente, nous avons décrit quels sont les jugements auxquels les élèves ont recours pour expliquer leur choix d'orientation vers l'enseignement professionnel et comment ils ont choisi une spécialité plus qu'une autre. Pour compléter cette analyse, il nous semble important de mettre en lumière l'avis des parents et du conseil de classe dans le procès d'orientation. Afin

²⁰² A. Mariette, « Entre lycée professionnel et travail ouvrier : la « culture anti-école » à l'œuvre ou la formation des destins sociaux », *Revue Agone*, n° 46/2011, [mis en ligne le 24 octobre] 2013, p. 113.

d'atteindre cet objectif, nous avons inséré deux questions dans notre questionnaire : « Qu'en pensaient vos enseignants et le conseil de classe ? » ; « Que pensaient vos parents de votre orientation vers l'enseignement professionnel ? ».

Tous les parents des élèves du second cycle ont été confrontés à la question de l'orientation de leur enfant (à la fin de la 3^{ème}, en 2^{de} puis en terminale). La réforme de 1989 a indiqué la nécessité d'élaborer un projet universitaire et scolaire. L'orientation scolaire comprend donc deux moments distincts : un administratif et le deuxième se référant à un engagement individuel et, évidemment, à un entretien constructif entre l'élève, sa famille et les instances scolaires.

Le tableau suivant informe sur la répartition des parents des élèves selon leur avis par rapport à l'orientation.

Tableau 23 : Répartition des parents en fonction de leur satisfaction à propos de l'orientation de leur enfant

| Avis des parents | Tertiaire | | Bâtiment | | Industriel | |
|---------------------------------|-----------|-------|----------|-------|------------|-------|
| | | | | | | |
| Favorable | 119 | 61,9% | 55 | 57,8% | 61 | 70,9% |
| Défavorable | 27 | 14% | 7 | 7,3% | 6 | 6,9% |
| Un des parents favorable | 11 | 5,7% | 2 | 2,1% | 3 | 3,4% |
| Décision personnelle | 8 | 4,1% | 6 | 6,3% | 5 | 5,8% |
| Je ne sais pas | 5 | 2,6% | 2 | 2,1% | 4 | 4,6% |
| Rien | 11 | 5,7% | 9 | 9,4% | 4 | 4,6% |
| Sans réponse | 11 | 5,7% | 14 | 14,7% | 3 | 3,4% |
| Total | 192 | 100% | 95 | 100% | 86 | 100% |

Une grande majorité des parents ont été satisfaits ou favorables à l'orientation adoptée pour leur enfant vers un enseignement professionnel. Très peu en ont été insatisfaits. Selon le tableau ci-dessus, nous trouvons que 70,9 % des parents d'élèves du lycée secteur industrie, ont été favorables à l'orientation de leur enfant, alors que seuls 6,9 % ont été contre. Nous pouvons dire qu'il en est de même pour les parents des lycéens du tertiaire 61,9 %, alors que

seuls 14 % ont dit ne pas l'avoir appréciée. Pour le secteur du bâtiment, 57,8 % des parents ont exprimé leur accord pour ce type d'orientation contre seulement 7,3 % qui ont déclaré l'avoir refusée.

Il est à noter que les cas où l'avis des parents était divergent sont très minoritaires. De plus, il apparaît que lorsqu'un parent émettait un refus c'était parce qu'il souhaitait voir son enfant intégrer l'enseignement général. Cette situation ne s'est produite que pour 11 cas seulement (soit 5,7%) du tertiaire. Pour un des cas, le père d'un élève de 1^{re} commerce était totalement d'accord avec ce choix d'orientation, par contre sa mère s'y opposait et préférait qu'il intègre le lycée général pour faire de longues études : « *Mon père trouve ça bien et ma mère non car je n'aime pas ça et elle préfère l'enseignement général* ».

A partir de ces résultats, nous pouvons émettre le constat que les familles des élèves étaient, en général, en accord avec l'orientation de leur enfant pour un lycée professionnel et qu'elles étaient, donc, favorables et satisfaites de cette orientation. Ce constat confirme les résultats de plusieurs recherches menées sur le même sujet. Selon une étude de S. Roux et A. Davailon sur l'orientation et ses variables, celle-ci indique que les familles des élèves souhaitent une orientation qui permette à leur enfant de suivre de longues études. En effet, les vœux d'orientation des familles d'élèves catalogués « très fort » et « moyen fort » étaient favorables à une orientation vers une seconde générale tandis que les vœux des familles des élèves dits « faible » et « très faible » étaient plus enclins à s'engager vers une 2^{de} professionnelle. « *Les familles des meilleurs élèves choisissent une orientation en seconde générale (95 %), alors que celles des moins bons choisissent, pour moitié, une seconde professionnelle* »²⁰³.

Par contre, J-L. Faure, dans son étude sur l'orientation, indique que parmi 300 familles interrogées 33 % sont satisfaites, 55 % formulent des réserves ou critiquent l'orientation de leur enfant. Il explique aussi que les parents des lycéens (LEP, CFA) sont moins satisfaits que ceux dont les enfants sont au collège.²⁰⁴

A partir de l'accord ou l'entente entre les vœux des élèves et de leur famille, nous pouvons supposer que la famille a déjà fait ses choix à partir de la valeur scolaire, ou suit plus ou moins aisément les conseils et suggestions de l'équipe pédagogique. Selon Roux et Davailon, la valeur scolaire joue un rôle dans la proposition du conseil de classe. Cependant,

²⁰³ S. Roux, A. Davailon, « Le processus d'orientation en fin de troisième : observation des comportements des acteurs et analyse des causalités », *Éducation et Formations*, n° 60, juillet-septembre 2001, p.42.

²⁰⁴ J-L. Faure, « L'orientation scolaire: quelques problèmes », *Economie et Statistique*, n° 134, Juin 1981, p.44.

elle interviendrait moins que le choix de la famille. Cela s'exprimerait par la prise en compte du niveau scolaire de l'élève par la famille elle-même avant d'émettre des vœux.²⁰⁵

Evidemment, le processus d'orientation se fonde théoriquement sur un dialogue entre la famille et l'équipe pédagogique, notamment avec le conseil de classe ou d'orientation. Nous avons déjà décrit l'opinion des élèves et de leurs parents par rapport à leur orientation et nous avons montré qu'il existe un accord entre les deux composantes du processus d'orientation. Pour compléter le traitement de cette question, nous avons demandé aux élèves ce que pensaient leurs enseignants de cette orientation ?

Tableau 24 : Répartition de l'avis du conseil de classe sur une orientation

| Avis du CO | Tertiaire | | Bâtiment | | Industriel | |
|-----------------------|-----------|-------|----------|-------|------------|-------|
| | | | | | | |
| Favorable | 112 | 58,3% | 21 | 22,1% | 27 | 31,3 |
| Défavorable | 59 | 30,7% | 17 | 17,8% | 36 | 41,8% |
| Entre les deux | 7 | 3,6% | 0 | 0 | 13 | 15,1% |
| Je ne sais pas | 0 | 0 | 42 | 44,2% | 8 | 9,3% |
| S.R | 14 | 7,2% | 15 | 15,7% | 2 | 2,3% |
| Total | 192 | 100% | 95 | 100% | 86 | 100% |

Selon le tableau 24, nous constatons qu'il y a une différence entre ce que pensent les élèves par rapport à l'avis de leurs enseignants et du conseil de classe. En fait, un peu plus de la moitié (soit 58,3 %) des élèves du tertiaire estiment que l'équipe pédagogique était favorable pour qu'ils suivent un enseignement professionnel. Un élève de 1^{re} commerce a dit : « *mes enseignants m'ont dit que je suis fait pour ça* ». Un autre élève de 2^{de} administratif a ajouté : « *mes professeurs étaient très contents que j'ai trouvé ce qui est bien pour moi* ». De plus, certains élèves déclarent que leur équipe pédagogique était très favorable au choix d'orientation. En revanche, un tiers des élèves de cette spécialité a répondu que leurs enseignants et leur conseil de classe, n'étaient pas d'accord avec leur choix d'orientation. Une fille de 2^{de} « secrétariat » a déclaré : « *mes professeurs me disaient que je n'étais pas faite pour ça mais j'ai pas travaillé comme il fallait* ».

²⁰⁵ *Ibid.*, p.44.

En ce qui concerne les élèves du bâtiment, il ressort qu'une grande partie des élèves (soit 44,2 %) a répondu à notre question par un : « je ne sais pas » ; cela a eu un impact sur la répartition par rapport aux autres thèmes. Seuls 22,1 % pensaient que leurs professeurs étaient favorables à cette orientation et, à l'inverse, 17,7 % que leurs professeurs s'étaient opposés à leur choix. Ainsi donc, les élèves des deux lycées du tertiaire et du bâtiment, affirment que les enseignants se sont prononcés de manière favorable à leur choix d'orientation; c'est le contraire pour les élèves de la branche industrielle. Il ressort aussi de cette étude que leurs enseignants n'ont pas été satisfaits du choix d'orientation car ils auraient préféré les voir intégrer un autre type d'enseignement tel que la filière technologique principalement. Cela explique que 41,8 % des élèves du lycée secteur industrie pensent que leurs enseignants n'étaient pas favorables à cette orientation contre 31,3 % qui manifestent le contraire.

Synthèse et discussion des résultats obtenus à la deuxième question

Nous pouvons résumer les résultats liés à la deuxième question de la manière suivante:

Cinq raisons ont poussé les élèves, qui sortent de la classe de 3^{ème}, à s'orienter vers le lycée professionnel. Ces élèves n'abordent pas de manière identique une même question et ne donnent donc pas les mêmes réponses ; cela est influencé par leur histoire subjective, leur trajectoire scolaire et leur projet professionnel et personnel. Ceci justifie qu'il existe une différence entre les élèves. Nous pouvons affirmer que deux raisons sont fortement présentes chez tous les élèves de notre échantillon et dans une proportion identique ou proche. Pour les élèves de la filière industrie, se protéger contre le chômage et favoriser l'insertion professionnelle sont les raisons principales qui poussent les élèves à choisir le lycée professionnel et spécifiquement la filière industrielle. Les raisons liées à la contrainte et à l'amélioration des conditions de vie constituent les deux raisons principales qui encouragent les élèves à la fin de la 3^{ème} à choisir le lycée professionnel et, en particulier, les filières du tertiaire et du bâtiment. Ceci pourrait expliquer que les élèves du lycée secteur industrie ont un projet professionnel ou personnel, alors que le profil scolaire faible des élèves du tertiaire et du bâtiment a un impact sur le choix d'orientation de ces élèves.

Les élèves estiment que le choix de s'orienter vers le lycée professionnel est un souhait personnel. C'est le cas de 75,5 % des élèves du tertiaire et de 84,1 % des élèves du bâtiment. Cependant, nous avons remarqué que 30,5 % des élèves du tertiaire ont intégré un lycée professionnel en raison de contraintes, et les faibles notes du collège en constituent la plus forte ; il en est de même pour les 48,1 % du bâtiment. 14,1 % des élèves du lycée secteur industrie ont avoué que ce choix relevait d'une obligation. Il apparaît que le processus d'orientation actuel ne répond pas d'une façon satisfaisante aux besoins et aux souhaits des élèves et que les résultats ou les notes de fin de troisième restent le facteur principal dans le processus d'orientation.

Par contre, il ressort de cette étude, et selon les points de vue des élèves, un équilibre entre l'avis du conseil de classe et celui des parents quant à l'orientation arrêtée pour ces élèves. En effet, 61,9 % des parents des élèves du tertiaire ont été favorables à l'orientation de leurs enfants vers un lycée professionnel ; 58,3 % ont déclaré que le conseil de classe était également en d'accord pour ce type d'orientation. Aussi, pour le secteur bâtiment et industrie, les avis entre les parents et le conseil de classe diffèrent. Respectivement les données sont les

suivantes concernant le choix d'orientation : 57,8 % des parents des élèves du bâtiment sont pour, contre 22,1 %, avis du conseil de classe ; 70,9 % des parents des élèves (secteur industrie) sont pour, contre 31,3 %, avis du conseil de classe.

Chapitre VI : Les savoirs au LP : entre formation scolaire et formation professionnelle.

La spécificité du lycée professionnel réside dans la coexistence de deux formes qui sont les suivantes : la forme scolaire: représentée par les savoirs théoriques « abstraits » comme le français, l'histoire-géographie, les mathématiques ; et la forme professionnelle : se définissant par les savoirs pratiques, stages et ateliers. Cette spécificité du lycée professionnel constitue une expérience originale pour la plupart des élèves.

La majorité des élèves du lycée professionnel y viennent à la suite d'un échec, liés aux difficultés relevant des matières générales comme nous l'avons indiqué précédemment dans la première partie. Ce sont des élèves éprouvés par l'école, souvent désinvestis par rapport aux études. De ce fait, nous nous sommes posé les questions suivantes : comment les élèves du lycée professionnel se construisent-ils par rapport aux savoirs enseignés ? Quelle est l'utilité d'enseigner ces deux types de matières en lycée professionnel, puisque cet établissement prépare à un métier. Si l'utilité d'enseigner les matières professionnelles est bien évidente pour acquérir un métier, cela ne l'est peut-être pas autant, aux yeux des élèves, en ce qui concerne les matières dites générales ? En second lieu, nous nous sommes demandé comment l'expérience sociale de ces élèves et leur origine sociale interfèrent dans ces rapports.

Nous avons rappelé que la mission du lycée professionnel est de préparer des ouvriers afin de fournir le marché du travail en ouvriers qualifiés, cette mission n'a-t-elle pas un impact sur le statut des matières dites générales pour des élèves qui sont engagés dans une filière courte et qui souvent aspirent à s'affranchir rapidement de la confrontation à l'enseignement scolaire et abstrait ?

*« L'alternance entre les savoirs décontextualisés et les savoirs pratiques et de manière plus générale, entre « l'école » et « l'entreprise » constitue depuis plusieurs décennies un enjeu de débats et de controverses politiques et pédagogiques ».*²⁰⁶

²⁰⁶ A. Monaco, *l'alternance école-production*, paris, PUF, 1993, Cité par A. Jellab, *op. cit.*, p.133.

6.1. Formation enseignée et goût des élèves

6.1.1. Savoirs du collège et du lycée professionnel

Quel que soit le type de lycée où l'élève s'inscrit, être un lycéen est considéré comme une étape très importante dans la vie scolaire ; les élèves passent d'un niveau à un autre avec, dans certains cas une forte rupture dans les contenus qui sont enseignés. Tenter d'éclairer les rapports aux savoirs enseignés au lycée professionnel au travers de l'expérience dont peuvent en témoigner ces élèves permettra de compléter la description, et peut-être de rendre compte de l'ampleur de l'absentéisme et des abandons qui sont propres à certaines des filières du lycée professionnel.

Pour ce faire, notre questionnaire compte des questions liées à la formation proposée dans un lycée professionnel, au nombre desquelles, la première : « Les savoirs enseignés au lycée sont-ils différents de ceux enseignés au collège ? ».

Selon notre enquête, nous avons constaté que la majorité des élèves font une distinction claire entre les contenus enseignés au collège de ceux transmis au lycée. Nous n'avons pas pu dégager une variation significative entre les réponses des élèves des trois lycées.

Le tableau 25 suivant montre la répartition des élèves à la question de savoir s'il y a une différence entre les savoirs enseignés en LP et ceux enseignés au collège.

Tableau 25 : Répartition des élèves par rapport aux enseignements proposés au collège et au lycée.

| LP | Tertiaire | Bâtiment | Industriel |
|-----------------|------------------|-----------------|-------------------|
| Oui | 68,2% | 60% | 74,4% |
| Non | 29,6% | 34,7% | 24,4% |
| Les deux | 1,5% | 2,1% | 1,1% |
| S.R | 1% | 2,1% | 0 |
| Total | 100% | 100% | 100% |

Nous tenons à signaler que notre question ne proposait que deux choix de réponses (oui ou non). Cependant, quelques élèves (au maximum trois dans chaque lycée) ont répondu que la réponse était entre les deux cas. Les élèves de notre échantillon se sont bien rendus compte des changements pédagogiques mais, ils n'ont pas rendu compte de cela de manière uniforme. Nous avons essayé d'interroger plus profondément ceux qui exprimaient une différence entre les deux formations, et nous leur avons demandé d'apporter des indicateurs supplémentaires pour expliciter les différences dans les enseignements. Il en ressort que les élèves n'invoquent pas les mêmes justifications ou les mêmes différences. Nous les avons regroupées sous quatre thèmes :

- 1) les cours professionnels,
- 2) le contenu des matières (facilité ou difficulté des savoirs enseignés),
- 3) le sentiment d'être autonome et libre,
- 4) la relation avec les professeurs.

Le tableau suivant 26 présente la répartition des réponses des lycéens en fonction des quatre justifications données. Il faut souligner que nous rendons compte seulement des réponses auxquelles les élèves ont confirmé une différence.

Tableau 26 : Répartition des élèves et justifications par rapport aux enseignements reçus

| LP Les justifications | Tertiaire | | Bâtiment | | Industriel | |
|---------------------------------------|---------------------------------|-------|----------|-------|------------|-------|
| | Les cours professionnels | 63 | 48% | 24 | 46,1% | 21 |
| Plus facile/difficile | 14 | 10,6% | 11 | 21,1% | 16 | 25% |
| Liberté et autonomie | 14 | 10,6% | 0 | 0% | 2 | 3,1% |
| La relation avec le professeur | 10 | 7,6% | 12 | 23% | 8 | 12,5% |
| S.R | 30 | 22,9% | 5 | 9,6% | 17 | 26,5% |
| Total | 131 | 100% | 52 | 100% | 64 | 100% |

Ce tableau, nous informe que, la grande majorité des élèves aborde en priorité les matières professionnelles car, pour eux, elles constituent la grande différence entre les formations enseignées au collège et au lycée.

Globalement, les cours professionnels présentent une différence importante et commune aux yeux des élèves de notre échantillon. Près de la moitié des élèves des trois lycées se trouve au même niveau sur ce sujet. En effet, 48 % des élèves du tertiaire, 46,1 % des élèves du bâtiment et 32,8 % des élèves de la filière industrielle ont indiqué que les matières professionnelles, les activités professionnelles et les pratiques sont les principales différences entre les savoirs diffusés au collège et au lycée professionnel. Nous pouvons citer quelques exemples fournis par nos élèves : « *Ben, on a pas les matières professionnelles au collège non, donc c'est différent. Tout se lie à notre profession* » nous a expliqué une fille en 2^{de} commerce ; d'autres élèves sont allés plus loin dans leur justification en évoquant quelques matières professionnelles précises : « *l'atelier, l'économie et la gestion et l'étude de construction sont des matières nouvelles* » nous a dit un garçon en 1^{re} TISEC.

Au-delà de la question sur les matières professionnelles ou générales, certains se sont intéressés aux pratiques pédagogiques des professeurs, à leur relation avec eux et à leur façon d'expliquer les choses. Aussi, il ressort que 23 %, des élèves de la filière bâtiment ont noté que leur relation avec les professeurs a bien changé dans un sens positif ; il en est de même pour quelques élèves du tertiaire et de l'industrie mais avec des proportions plus faibles (soit, respectivement 7,6 % et 12,5 %). Un garçon de 1^{re} TISEC a indiqué : « *car nous sommes plus proches des profs* » ; un garçon de 2^{de} ELEEC a dit : « *les professeurs sont beaucoup plus sympas* » ; d'autres de la même filière estiment que la relation a changé notamment du point de vue de l'explication des cours comme nous l'a fait remarquer un élève de 1^{re} SEN qui a répondu : « *les profs ici expliquent bien, pas comme au collège* ». Les élèves du tertiaire ont relevé l'attitude des professeurs à leur rencontre, comme le fait remarquer une fille de 1^{re} administratif : « *les professeurs sont plus sympa avec nous, ils nous encouragent et prennent le temps de nous expliquer* » ; aussi une fille, toujours dans la même classe, a précisé que : « *les profs, ils nous considèrent plus comme des adultes* ».

Pour les élèves du tertiaire, il existe une autre différence construite autour de la notion de « liberté/autonomie » ; cette notion est totalement absente pour les élèves du bâtiment. En effet, seuls 3,1 % des élèves de l'industrie mentionnent qu'ils se sentent plus libres et plus autonomes au lycée qu'au collège ; ce pourcentage évolue légèrement avec 10,6 % pour les élèves du tertiaire.

La majorité des élèves du bâtiment a donné une importance à la nature ou au contenu des matières enseignées au sein des lycées professionnels. Pour les élèves des lycées tertiaire et industriel, c'est l'interaction entre eux et les professeurs qui comptent le plus à leurs yeux. Leurs réactions indiquent que ces élèves ont rencontré des difficultés liées aux matières théoriques et que cela a eu des conséquences dans leurs relations avec les professeurs. Leur cursus scolaire en a subi les conséquences et cela a continué au lycée professionnel.

6.1.2. Formation générale intégrée au lycée professionnel, quelle perception en avez-vous ?

« À quoi ça sert ? », « à quoi sert le français ? », des questions qui se posent et qu'affrontent toujours les enseignants des lycées professionnels, principalement les enseignants de matières dites générales. L'enseignement professionnel a toujours valorisé le sens concret des savoirs enseignés ; les élèves vont retrouver goût à l'enseignement général qui les avait pourtant conduits à rencontrer des difficultés et à subir des échecs au collège. « Mais pour la majorité, si l'intérêt pour la spécialité a été renforcé (ce qui n'est pas toujours le cas), la motivation pour l'enseignement général n'a hélas pas augmenté ».207

Après avoir interrogé les élèves sur à quoi servent les matières générales dans une formation, nous sommes parvenus à en regrouper les réponses sous les six thèmes suivants, tableau 27.

²⁰⁷ V. Youx, « Innovation ou continuité ? Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel » ,*Le Français Aujourd'hui*, n° 133,2001/2, p.97.

Tableau 27 : Répartition des réponses des élèves à la question : « à quoi servent les matières générales enseignées au LP ? »

| LP Intérêt | Tertiaire | | Bâtiment | | Industriel | |
|-------------------------|-------------------------|-------|----------|-------|------------|-------|
| | Culture générale | 90 | 39,6% | 21 | 21,6% | 37 |
| Suivi des études | 17 | 7,4% | 7 | 7,2% | 30 | 26,7% |
| Apprendre | 10 | 4,4% | 6 | 6,1% | 6 | 5,3% |
| Rien | 21 | 9,2% | 27 | 27,8% | 13 | 11,6% |
| Vie quotidienne | 22 | 9,6% | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Notre métier | 67 | 29,5% | 0 | 0 | 13 | 11,6% |
| Sans réponse | 0 | 0 | 36 | 37,1% | 13 | 11,6% |
| Total | 227 | 100% | 97 | 100% | 112 | 100% |

A la lecture de ce tableau, on constate que les élèves de notre échantillon répondent d'une manière dispersée, et que les élèves de chaque établissement répondent d'une façon homogène dans les catégories repérées.

En effet, la majorité des réponses des élèves de chaque lycée est rassemblée en deux ou trois thèmes pour disparaître presque totalement dans les autres. En revanche, la majorité des élèves estime que les matières générales servent à se cultiver, à acquérir des connaissances générales avec, évidemment, des variantes pour chacun des trois établissements. En effet, la proportion des élèves du tertiaire ont répondu que les matières dites générales enseignées au lycée professionnel ont une utilité dans le fait de se cultiver ; les pourcentages sont respectivement de 39,6 % pour les élèves du tertiaire, de 33 % pour les élèves du secteur industriel et, seulement, de 21,6 % pour les élèves du bâtiment.

Le suivi des études occupe une place importante chez les élèves du lycée industriel plus que chez les autres élèves. En effet, 26,7 % des élèves du secteur industriel ont écrit que les matières générales servent à prolonger l'enseignement reçu auparavant au collège : « *ils servent à continuer les cours que l'on avait au collège pour continuer l'histoire des études.* »

nous a déclaré un élève de 2^{de} électronique. En revanche, ce point de vue n'est pas autant partagé par les élèves du tertiaire ou du bâtiment car seuls 7,4 % et 7,2 % des élèves perçoivent les matières générales comme un moyen de compléter l'enseignement du collège. Il est à noter que les élèves du lycée du bâtiment ne se rendent pas compte de l'utilité des matières générales : 27,8 % trouvent que les matières générales ne sont d'aucun intérêt dans leur spécialité en employant la qualification de « RIEN » ; un élève de 2^{de} TBAA a bien précisé qu'elles ne servent « à rien ». Pour 37,1 % d'entre eux, ils n'ont pas pris la peine de répondre à cette question.

En revanche, nous tenons à mettre en évidence que les élèves du tertiaire se sont singularisés quant à l'utilité des matières générales dans un métier futur. Car 29,5% des élèves du tertiaire considèrent que les matières générales trouveront leur utilité plus tard dans leur futur métier comme, par exemple : « *les mathématiques nous servent pour le calcul dans le commerce* » nous a expliqué un élève de 2^{de} commerce. A l'inverse, les élèves du lycée secteur industrie en réduisent l'importance et l'intérêt car seuls 11,6 % ont expliqué que les matières générales pourraient leur servir dans leur future profession. En ce qui concerne les élèves du bâtiment, aucun d'entre eux n'en voit l'utilité.

Pour certains élèves, les matières générales constituent un moyen d'apprendre quelque chose. Une minorité des élèves interrogés l'ont exprimé sans l'indiquer clairement.

En ce qui concerne les autres thèmes, nous avons constaté au regard des réponses qu'elles sont disséminées dans les trois thèmes restants. En effet, quelques élèves du tertiaire ont indiqué que les matières générales leur serviraient dans leur vie quotidienne et sociale : cela ne concerne que 9,6 %. A ce sujet, une fille en 2^{de} administratif du lycée du tertiaire a précisé : « *Et à bien communiquer et parler avec les autres dans la vie de tous les jours* », tout comme un autre élève de première vente qui a écrit : « *le français nous sert même dans notre vie quotidienne exemple : faire un bon CV, écrire une lettre* ». En revanche, cette position disparaît chez les élèves du bâtiment et de l'industrie.

6.1.3. L'apprentissage au LP : entre enseignement professionnel et général

La voie professionnelle propose, comme nous l'avons déjà indiqué plus haut, une formation complète et concrète intégrant des matières générales et un enseignement professionnel important avec des périodes de stage en entreprise. En fait, cette voie représente une autre forme de scolarité, moins théorique, permettant l'apprentissage d'un métier.

Pourtant les matières générales (telles que le français, les mathématiques, la physique, les langues vivantes) continuent à y être enseignées pour compléter la formation générale et citoyenne, et ne pas enfermer les élèves dans des formations trop étroites et sans évolution possible ; elles sont incontournables pour la réussite scolaire et professionnelle. Les enseignements généraux dans le programme ou le cursus des lycées professionnels occupent une place importante : par semaine, en CAP, les élèves reçoivent des cours de 14h30 à 16h ; en BEP de 14h à 22h et en lycée professionnel de 4h à 17h de cours pendant 16 semaines. L'intégration de l'enseignement général dans le cursus vise à enrichir la culture et à développer l'autonomie des élèves. Ainsi, les matières générales permettent de mieux travailler en atelier ou en entreprise : par exemple, suivre les cours de mathématiques pourra servir plus tard aux élèves, ce sont des cours de mathématiques concrètes.

Nous avons aussi interrogé les élèves sur les cours dans lesquels ils pensent mieux apprendre et, nous leur avons demandé de justifier leurs réponses.

Tableau 28 : Répartition des élèves par rapport aux cours où ils considèrent apprendre le mieux

| LP Cours | Tertiaire | | Bâtiment | | Industriel | |
|-----------------------|-----------|-------|----------|-------|------------|-------|
| | Effet | % | Effet | % | Effet | % |
| Cours pratique | 106 | 55,2% | 40 | 42,1% | 51 | 59,3% |
| Cours général | 37 | 19,2% | 16 | 16,8% | 20 | 23,2% |
| Les deux | 30 | 15,6% | 7 | 7,3% | 3 | 3,4% |
| Aucun cours | 2 | 1% | 19 | 20% | 2 | 2,3% |
| Je ne sais pas | 2 | 1% | 8 | 8,4% | 3 | 3,4% |
| Sans réponse | 15 | 7,8% | 5 | 5,2% | 7 | 8,1% |
| Total | 192 | 100% | 95 | 100% | 86 | 100% |

D'après le tableau 28, nous avons constaté tout d'abord que la grande partie des élèves de notre échantillon se regroupe sur la première ligne et que les autres sont dispersés dans les différentes catégories.

En fait, la majorité des élèves pensent qu'ils apprennent plus dans les cours de l'enseignement professionnel (cours professionnels ou pratiques en atelier) plutôt que dans les cours d'enseignement général. Les élèves du lycée secteur industriel sont en tête des élèves à

avoir déclaré qu'ils apprennent mieux en enseignement professionnel avec une proportion de 59,3 %. Viennent ensuite les élèves du lycée secteur tertiaire avec une proportion d'un peu plus de la moitié (soit exactement 55,2 %). 42,1 % des élèves du bâtiment s'accordent à dire la même chose. En revanche, en ce qui concerne les matières générales, les pourcentages sont plus faibles avec 23,2% pour les élèves du secteur industriel, 19,2% pour les élèves du tertiaire et, enfin, 16,8% pour les élèves du bâtiment.

Il est à noter aussi que certains élèves apprennent autant dans les cours professionnels que dans les cours généraux. 15,6 % des élèves du tertiaire ont avoué ne pas percevoir de différence entre les cours professionnels ou les cours dits généraux, et qu'ils apprennent dans les deux types de cours, comme nous le précise une fille de 1^{re} en mode et vêtement : *« français, maths, histoire et les autres cours de généraux, cours motivants qui nous apprennent beaucoup et qui servent tout le temps. Atelier pour continuer dans le milieu professionnel »*.

Nous avons également une autre modalité de réponse dans laquelle quelques élèves ont répondu trouver un intérêt dans les deux enseignements comme c'est le cas d'un élève de 2^{de} commerce qui a écrit : *« les deux enseignements nous apprennent autant »*.

Il est important de relever que: seuls deux élèves (dans chacun des lycées du tertiaire et du secteur industriel) ont répondu ne trouver « aucun » intérêt dans l'enseignement, qu'il soit professionnel ou d'ordre général. En revanche, 19 élèves du bâtiment ont déclaré ne rien apprendre dans aucun cours.

L'analyse des justifications ne prend en compte que les élèves qui ont répondu mieux apprendre dans les cours professionnels, généraux ou les deux. Nous avons donc, par conséquent, exclu ceux qui ont donné comme réponse : *« je ne sais pas, aucun »* ou ceux qui n'ont pas du tout répondu à cette question. Ainsi donc, notre échantillon comprend 173 élèves du lycée secteur tertiaire, 77 élèves du lycée du bâtiment et 83 élèves du lycée secteur industriel.

Le tableau suivant montre les justifications données par les élèves quant à leur choix d'un ou plusieurs cours en particulier.

Tableau 29 : Justifications des élèves sur ce qu'ils pensent le mieux apprendre en cours

| Justifications | Tertiaire | | Bâtiment | | Industriel | |
|----------------------------------|-----------|-------|----------|-------|------------|-------|
| | Fré | % | Fré | % | Fré | % |
| Savoirs nouveaux | 30 | 17,3% | 6 | 7,7% | 8 | 9,6% |
| Bases de formation/métier | 25 | 14,4% | 21 | 27,2% | 44 | 53% |
| Culture générale | 8 | 4,6% | 4 | 5,1% | 1 | 1,2% |
| Les professeurs | 24 | 13,8% | 2 | 2,5% | 1 | 1,2% |
| Sans justification | 61 | 35,2% | 39 | 50,6% | 20 | 24% |
| Autre | 25 | 14,4% | 5 | 6,4% | 9 | 10,8% |
| Total | 173 | 100% | 77 | 100% | 83 | 100% |

Nous avons relevé quatre raisons principalement évoquées et résumées dans les termes suivants : nouveaux savoirs, bases de la formation ou du métier, culture générale, la dernière est en lien avec les professeurs et leur façon d'expliquer en cours.

Les élèves ne sont pas regroupés sous le même thème ou la même justification ; il existe donc des variations dans leurs réponses. En fait, le rôle des professeurs reste important pour les élèves du lycée tertiaire ; il est matérialisé dans les écrits par la justification : « *les professeurs* ». En effet, 24 élèves sur 173, c'est-à-dire 13,8 %, ont dit qu'ils pensent mieux apprendre dans un cours en particulier en raison du professeur qui enseigne cette matière. Pour certains élèves, le contact, la relation avec les professeurs et leur motivation constituent des raisons favorables à l'apprentissage comme l'indique un élève de 2^{de} commerce : « *en cours d'économie car le professeur sait nous motiver, nous encourager, et on fait beaucoup de choses intéressantes dans ce cours* ».

La majorité des élèves des lycées professionnels, comme nous l'avons déjà montré, est faible dans les matières générales : « *En français car je comprends mieux qu'au collège grâce au professeur qui explique mieux la grammaire et les textes, et qui est très compréhensible* », comme nous l'a explicité un élève de 2^{de} commerce. Quelques-uns d'entre eux ont juste noté que les professeurs enseignant ces matières exposent clairement, comme nous l'a décrit une

filles de 1^{re} mode et vêtement qui a répondu apprendre autant dans les matières professionnelles que dans celles dites générales : « *couture, EPS, physique et maths, ce sont de matières auxquelles les professeurs expliquent assez bien entraînant une bonne compréhension* ».

En revanche, cette justification est absente chez les élèves du bâtiment ou du secteur de l'industrie car seulement deux élèves du bâtiment ont adhéré à cette justification ; en outre, un seul élève a indiqué plus apprendre dans un cours en raison du professeur. En revanche, les élèves du bâtiment et du secteur de l'industrie ont justifié leur réponse avec l'argument que ces cours ou cet enseignement constituent la base de leur formation. Nous avons remarqué que la proportion des élèves de ces deux lycées ne sont pas proches l'une de l'autre. Car bien que ces deux pourcentages soient assez proches l'un de l'autre, il n'en demeure pas moins que, par exemple, 27,2% des élèves du bâtiment ont justifié leur réponse ou leur choix en évoquant le fait que ces matières constituent la base de leur formation. Tandis que 53 % des élèves de l'industriel ont indiqué ou plutôt justifié leur choix par le fait que ces matières/cours sont la base de leur spécialité ou de leur formation. Un élève de 2^{de} SEN nous dit que : « *l'électronique car c'est là où j'apprends mon futur métier* » ; un autre élève en seconde ELEEC a justifié son choix en disant « *en électronique, nous sommes au cœur du métier dans cette matière* ». Comme nous l'avons indiqué plus haut, non seulement les cours d'enseignement professionnel ont fait l'objet de cette justification mais aussi les cours d'enseignement général. Rappelons que certains élèves, même si leur nombre est minoritaire, considèrent les matières dites générales comme la base de leur formation. A ce sujet, un autre élève de même spécialité considère qu'il apprend plus en français : « *le français c'est la matière la plus utilisée qui est importante dans mon futur métier* », un autre en 1^{re} SEN au lycée secteur industriel reprend cette même idée en disant : « *maths, physique car ils sont la base de notre métier* ».

Il est à souligner qu'une partie importante des élèves n'a pas justifié son choix, c'est le cas de plus de la moitié des élèves des lycées des secteurs tertiaire et bâtiment qui n'ont pas justifié leur réponse avec une proportion respective de 35,2 % et 50,9 %. Ils s'opposent à ceux du lycée du secteur industriel qui n'affichent qu'un pourcentage de 24%.

De plus, nous avons relevé d'autres justifications que nous avons choisi de ne pas intégrer dans notre tableau en raison de leur faible fréquence. Parmi ces justifications, nous pouvons citer : « *le nombre d'heures de cours* ». Pour très peu d'élèves, le temps consacré à chaque matière est un facteur contribuant à bien apprendre et à comprendre les cours.

6.2. Rapport avec le savoir enseigné et l'apprentissage au LP

6.2.1. Le fait d'aller au LP

Comme nous avons abordé la question de l'expérience scolaire des élèves du lycée professionnel, il nous semble qu'il faudrait aborder d'abord la question suivante : quel sens les élèves attribuent-ils au fait d'aller au lycée professionnel ? En effet, cette question est une préoccupation de certains chercheurs comme B. Charlot (1992) et A. Jellab (2003) qui s'intéresse à l'expérience des élèves.

Nous avons entrepris une question liée au sens donné par les élèves de notre échantillon au fait d'aller au LP. Le tableau suivant montre les différents sens donnés par les élèves.

Tableau 30 : Répartition des élèves sur la question : pourquoi venez-vous au LP?

| LP Raisons | Tertiaire | | Bâtiment | | Industriel | |
|-----------------------------|------------------|-------|-----------------|-------|-------------------|-------|
| Ponctuel | 73 | 36,8% | 17 | 17,8% | 45 | 52,3% |
| Avenir | 36 | 18,1% | 17 | 17,8% | 30 | 34,8% |
| Lié à l'orientation | 0 | 0% | 9 | 9,4% | 3 | 3,4% |
| Flou | 0 | 0% | 12 | 12,6% | 0 | 0% |
| Familial | 66 | 33,3% | 0 | 0% | 2 | 2,3% |
| Apprendre des choses | 20 | 10,1% | 21 | 22,1% | 3 | 3,4% |
| Sans réponse | 3 | 1,5% | 19 | 20% | 3 | 3,4% |
| Total | 198 | 100% | 95 | 100% | 86 | 100% |

Nous avons constaté que certains élèves du lycée professionnel ont véritablement choisi d'intégrer un lycée professionnel ; pour d'autres, cette orientation est la conséquence d'un cursus scolaire marqué par des difficultés. Comme l'indiquent certaines études telles que celle de B. Charlot de 1999, il est question du savoir au lycée professionnel dans un milieu

populaire. Il est donc important de découvrir pour quelle(s) raison(s) ces élèves sont entrés dans un lycée professionnel et s'ils ont un projet scolaire ou professionnel ?

A la question : pourquoi venez-vous au lycée professionnel ?, il ressort qu'il y a plusieurs motivations ou raisons. Ces raisons se différencient en fonction de la spécialité.

Certains des élèves donnent au fait d'aller au lycée un sens ponctuel: ils n'ont pas l'intention d'aller plus loin dans les études. Pour eux, le lycée n'est là que pour obtenir une certification. En effet, plus de la moitié des élèves de la filière industrie (soit 52,3 %) ont écrit qu'ils viennent au lycée professionnel pour décrocher seulement un diplôme ou un baccalauréat ; c'est le cas d'un élève de 1^{re} SEN : « *pour avoir mes diplômes* », d'un autre élève en 1^{re} ELEEC qui a noté : « *car je veux mon diplôme c'est tout* ». Cette tendance se retrouve chez une partie des élèves du tertiaire avec une proportion de 36,8 % contre seulement 17,8 % des élèves du bâtiment.

D'autres élèves ont associé le fait d'aller au lycée professionnel à une raison plus ou moins familiale. Le facteur familial est manifeste pour 33,3 % des élèves du tertiaire. Il est totalement absent chez les élèves du bâtiment. On enregistre, par ailleurs, que seulement « deux » élèves de la filière industrie ont fait appel à cette justification.

Certains de ces élèves sont entrés au lycée professionnel pour faire plaisir à leurs parents ; d'autres parce qu'ils souhaitent améliorer leur vie, leur situation. Un élève « vente » a écrit : « *je viens parce que ma mère elle veut que je vienne et pour ça, pour lui faire un peu de plaisir* ». Une élève en secrétariat a déclaré: « *je pense que si j'avais mon bac mes parents seraient très contents* ». D'autres viennent au lycée professionnel « *parce que j'aime bien changer ma vie* », comme l'a précisé une élève de la filière mode et vêtement.

L'avenir apparaît comme une préoccupation importante dans l'esprit de quelques élèves qui déclarent vouloir apprendre leur futur métier ou des activités qui leur serviront dans leur vie professionnelle plus tard. C'est le cas de 34,8 % des élèves de la filière industrie, et presque dans les mêmes proportions pour les élèves du tertiaire et du bâtiment avec, respectivement, 18,1 % et 17,8. %.

Certains ont associé l'apprentissage d'un métier à l'amélioration de leur vie, comme par exemple : « *pour apprendre un métier et améliorer ma vie* ».

Enfin, pour quelques élèves, le fait d'aller au lycée professionnel n'a pas pour objectif premier d'acquérir des connaissances particulières. Pour ces élèves, le lycée est un lieu où on

peut apprendre des choses et où on peut passer la journée. Ils sont peu nombreux : 11.9 % en tertiaire ont écrit venir au lycée professionnel pour apprendre seulement des choses ; deux élèves de première commerce ont noté : « *suivre de cours* » et « *pour faire mes cours* ». Dans le bâtiment, on enregistre une proportion de 22,1 %. « *Parce que j'ai rien d'autre à faire* » a écrit un élève de 2^{de} TBAA. En réponse à ce sujet, certains ont utilisé souvent l'expression : « *je ne sais pas* ».

Bien que les élèves filière industrie aient plus conscience d'avoir choisi l'enseignement professionnel et leur spécialité, nous avons constaté pourtant qu'aller au lycée ne signifie qu'à apprendre des choses de façon très vague sans aucune détermination ; un élève de 1^{re} ELEEC avoue venir « *pour apprendre des choses* ».

Acquérir des connaissances peut vouloir dire, pour certains élèves, qu'ils viennent par « obligation ». Nous avons vu précédemment que quelques élèves viennent au lycée professionnel car ils n'ont pas d'autres possibilités ; cette obligation se réfère aux processus d'orientation ; un élève de commerce a écrit : « *Pas possible le général, donc!* ».

Des élèves ont indiqué que le fait de se rendre au lycée professionnel est le résultat d'une obligation ; cependant, ils n'en ont pas précisé le type. Les réponses restent vagues : « *Je viens car c'est obligé* » pour un élève de 1^{re} ELEEC ; « *parce que je suis obligé* » ajoute un autre élève de même spécialité mais en classe de 2^{de} et, enfin, « *pas le choix* » pour une fille de 2^{de} commerce.

6.2.2. Quatre types d'utilité du savoir enseigné au LP

Peu sont les études qui se sont penchés sur les savoirs enseignés au lycée professionnel. A notre connaissance, deux auteurs ont mené, en particulier, des recherches sur le rapport au savoir en lycée professionnel. Le premier est B. Charlot avec une étude intitulée : « *Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue* » ; le deuxième est A. Jellab qui a publié en 2008 : « *Sociologie du lycée professionnel: l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation* ».

Comme nous l'avons mentionné dans le troisième chapitre, dans la section de la dimension du savoir, B. Charlot, Y-J. Rochex et F. Dube ont mené des recherches sur l'échec et la réussite scolaire et sur leurs impacts sur le décrochage et l'abandon afin de traiter les difficultés chez les élèves à donner du sens aux savoirs et à identifier les raisons d'être à

l'école. Il faut tenir compte du sens ou du rapport au savoir chez l'élève. Par exemple, Charlot et son équipe (1999) ont traité cette question, en utilisant un « bilan du savoir ». Dans ce bilan, l'élève devait compléter le texte tel que « j'ai ... ans. Depuis que je suis né, j'ai appris beaucoup de choses, chez moi, à l'école, dans la cité, ailleurs. Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends ? » L'objectif des auteurs est de comprendre le sens du savoir et les rapports donnés par les élèves, notamment les élèves de milieu populaire et de ZEP (Zone d'éducation prioritaire)

Selon Charlot (1997), chaque rapport au savoir comporte une dimension identitaire: « *apprendre à faire sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères* »²⁰⁸. De ce fait, comment les élèves du lycée professionnel construisent-ils un sens ou rapport au savoir enseigné ? Comment voient-ils l'utilité des matières enseignées?

A partir de notre enquête, les savoirs enseignés au lycée professionnel représentent quatre utilités aux yeux des élèves :

Tableau 31 : Répartition des élèves en fonction de leur perception de l'utilité ou du rapport aux matières dites professionnelles

| LP Utilité/rapport | Tertiaire | | Bâtiment | | Industriel | |
|--------------------------------|------------------|-------|-----------------|-------|-------------------|--------|
| Pratique | 83 | 43,2% | 17 | 17,8% | 39 | 45,3 % |
| Rapport à la discipline | 28 | 14,5% | 4 | 4,2% | 14 | 16,2 % |
| Développement personnel | 26 | 13,5% | 9 | 9,4% | 7 | 8,1 % |
| Flou | 47 | 24,4% | 32 | 33,6% | 21 | 24,4% |
| S.R | 8 | 4,1 | 33 | 34,7% | 5 | 5,8 % |
| Total | 192 | 100% | 95 | 100% | 86 | 100% |

²⁰⁸ B. Charlot, *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie, op.cit.*, p. 85.

Tableau 32 : Répartition des élèves en fonction de leur perception de l'utilité ou du rapport aux matières dites générales

| LP Utilité/rapport | Tertiaire | | Bâtiment | | Industriel | |
|--------------------------------|------------------|-------|-----------------|-------|-------------------|-------|
| Pratique | 71 | 36,9% | 12 | 12,6% | 14 | 16,2% |
| Rapport à la discipline | 24 | 12,5% | 9 | 9,4% | 6 | 6,9% |
| Développement personnel | 49 | 25,5% | 9 | 9,4% | 4 | 3,9% |
| Flou | 43 | 21,8% | 32 | 27,8% | 21 | 20,5% |
| S.R | 5 | 2,6% | 33 | 34,7% | 41 | 47,6% |
| Total | 192 | 100% | 95 | 100% | 86 | 100% |

6.2.2.1. Rapport d'utilité pratique aux savoirs (futur métier)

Une grande partie des élèves de notre échantillon expriment un rapport « pratique » aux matières enseignées dans leur formation. Ce rapport varie d'une spécialité à une autre et en fonction des matières professionnelles ou générales. La grande partie des élèves établit un rapport d'utilité aux savoirs enseignés par rapport aux activités professionnelles ; ils comparent aussi les savoirs enseignés au lycée professionnel avec leur futur métier et les activités professionnelles de ce métier. Nous remarquons donc que les élèves accordent un rapport ou une utilité aux matières professionnelles, opposant et refusant souvent les matières générales.

Lorsque nous avons interrogé les élèves sur leurs idées à propos des matières professionnelles et générales, nous avons constaté que l'utilité pratique a été accordée aux matières professionnelles plus qu'à celles dites générales. En effet, 43,2 % et 45,3 % des élèves des lycées du tertiaire et de la filière industrie pensent que les matières professionnelles sont utiles pour leur futur métier, alors que seuls moins de 17,8 % des élèves du bâtiment sont en accord avec cette utilité.

Cette utilité est différenciée selon l'expérience de l'élève et la perception professionnelle et scolaire qu'il s'en fait. Certains élèves considèrent les matières professionnelles comme fondamentales pour leur futur métier, comme c'est le cas pour un élève en ELLEC : « *ces matières comme la technologie sont des moyens d'apprendre notre futur métier* » ou pour un élève en commerce qui a dit : « *elles sont intéressantes et peuvent servir pour le futur travail* ». En revanche, il en va autrement pour certains élèves, en particulier, du tertiaire qui ont expliqué que les matières dites générales enseignées au lycée professionnel ont une utilité tout aussi pratique que les matières générales : « *en fait les matières générales nous permettent d'avoir des savoirs qu'on peut intégrer et utiliser dans notre métier* », d'après la déclaration d'une fille de 1^{re} administratif.

Le rapport d'utilité pratique n'est pas seulement déterminé par la possibilité d'appliquer ou d'intégrer ces savoirs dans le futur métier des élèves. Car certains d'entre eux, même s'ils ne sont pas nombreux, placent le niveau professionnel en dessous du niveau scolaire car ils pensent que les savoirs professionnels aident à la poursuite d'études dans un domaine particulier ; c'est le cas d'un élève de 2^{de} SEN qui a écrit : « *Cela peut faire un plus dans nos études et on peut choisir de continuer dans une filière plus spéciale* ». On entrevoit ici l'ambition de continuer les études et de préparer un BTS.

Rappelons que ce rapport d'utilité pratique a été construit sur l'avantage accordé par les élèves aux matières professionnelles et la critique des matières générales. En conséquence, ce rapport est faible par rapport aux matières générales, nous pourrions même dire qu'il n'existe pas dans les spécialités. Une partie importante des élèves du secteur industriel (soit 45,3 %) a attribué une utilité pratique aux matières professionnelles, cette utilité apparaît aussi pour les matières générales mais pas au même degré (soit 16,2 %). Quant aux élèves du tertiaire, ils ont tenu compte de cette utilité sans refuser les matières générales. En effet 36,9 % d'entre eux ont donné une utilité pratique aux cours généraux, contre 12,6 % pour les élèves du bâtiment.

La critique opposée aux matières générales par les élèves a trouvé probablement son origine au collège et dans un mauvais souvenir d'une étape scolaire qui s'est soldée par un échec. C'est pour cela que ces élèves voient en elles un passage obligatoire dans le but d'obtenir un diplôme. Cela s'est retrouvé exprimé notamment chez les élèves du bâtiment.

Les élèves du lycée professionnel proviennent souvent de milieux modestes et, pour la majorité d'entre eux, c'est une expérience subjective qui se manifeste dans leur rapport aux savoirs. En réalité, les élèves qui accordent un intérêt pratique aux matières générales s'appuient souvent sur ce qui manque à leur culture. Un élève en commerce dit des matières générales : *« ça nous permet d'avoir de la culture générale ce qui nous manque pour bien maîtriser notre futur travail »*. De nombreuses élèves en mode et vêtement ont insisté sur l'utilité de ces matières pour leur métier ; une fille a précisé qu'*« elles sont également très utiles car il faut tout de même de la culture générale pour faire de la vente par exemple, maîtriser la façon de s'adresser aux clients »*. Une autre élève a ajouté : *« nous, on prépare un métier de mode et on a beaucoup de contacts avec les gens donc on aura besoin d'un peu de culture générale »*.

6.2.2. 2. Rapport d'utilité « plus tard », « développement »

La complicité et la dualité des savoirs enseignés en lycée professionnel induisent des rapports compliqués à ces savoirs.

Une grande partie des élèves de notre échantillon a identifié une utilité « pratique » pour les matières professionnelles et générales. Il y en a, en outre, qui estiment que les savoirs enseignés peuvent avoir un effet positif sur leur propre. Le rapport avec le « plus tard » est plus présent chez les élèves du secteur tertiaire.

Ces élèves ont la capacité de placer cette opposition constatée entre les deux types de savoirs. Ils sont parvenus à citer les enjeux culturels de ces matières et à leur donner un rapport précis. Globalement, les élèves du tertiaire ont admis que les matières, professionnelles et générales enseignées au lycée professionnel, ont une utilité dans le développement à titre personnel ou par rapport aux autres. Dans le même temps, ils ont utilisé ou plutôt pensé que ces matières peuvent intervenir dans la connaissance du monde. Mais, la part des élèves (soit 25,5 %) qui ont donné aux matières générales un rapport en matière de développement est plus importante que ceux qui ont accordé ce rapport aux matières professionnelles (13,5 %).

En réalité, sous ce thème, nous sommes parvenus à regrouper plusieurs expressions ou plusieurs sous-thèmes.

En effet, dans un premier temps, on recense des élèves qui ont jugé ou positionné les savoirs enseignés à l'égard de leur utilité/ intérêt par rapport à eux-mêmes : « *Je n'aime pas trop, mais elles permettent de développer en soi : une certaine logique, mémoire* » a dit un élève de 1^{re} commerce. Certains élèves perçoivent donc que les savoirs enseignés, notamment les généraux, ont une utilité dans leurs relations socioprofessionnelles comme l'a formulé une fille de 1^{re} administratif : « *ça nous donne un peu de culture générale même si on est en professionnel, il faut avoir de la culture générale ça aide de bien parler avec les clients* ».

Certains élèves assimilent les savoirs enseignés, surtout les savoirs scolaires, à leur vie sociale ou leur vie quotidienne en leur donnant le sens d'intégration dans la connaissance du monde : « *Des bonnes matières qui nous apprennent la vie de tous les jours* » a indiqué un élève de 1^{re} commerce. Ainsi, nous nous rendons compte que ces élèves parviennent à prendre une certaine distance par rapport aux savoirs. Cependant, ils les gardent à l'esprit pour les appliquer dans leur vie de tous les jours et au contact de personnes. Ici, nous pouvons citer la réponse donnée par un garçon en 2^{de} vente : « *les matières générales surtout le français je pense qu'il est utile pour bien parler aux gens, bien connaître la façon de parler* ».

Alors que les pourcentages des élèves du bâtiment et de l'industriel sont très faibles : en ce qui concerne les matières professionnelles avec 8,1 % dans le meilleur cas chez les élèves du secteur industriel contre 3,9 % pour les matières générales et 9,4 % pour les élèves du bâtiment pour les matières professionnelles et générales.

6.2.2.3. Rapport flou sans utilité précise

En général, deux rapports d'utilité ont été les plus cités, quel que soit la spécialité des élèves : l'utilité pratique et l'utilité « floue ». Nous avons regroupé sous l'objectif « flou » toutes les réponses qui comprennent les expressions telles que : « *elles sont intéressantes, importantes, elles ont des intérêts, des avantages, ça me plaît* ».

Pour à peu près un tiers des élèves, les matières enseignées au sein du lycée professionnel ne présentent pas un sens bien déterminé ; les élèves n'ont pas indiqué en quoi elles sont importantes et ont seulement répondu que les matières professionnelles « *sont intéressantes, ou importantes* ». Les pourcentages sont convergents avec 24,4 % des élèves du tertiaire et du secteur industriel ; la proportion la plus élevée revient aux élèves du bâtiment avec 33,6 %. Nous avons constaté cette même tendance par rapport aux matières dites générales chez les élèves du tertiaire qui affichent le faible pourcentage de 21,8 %, contre 27,8 % et 20,5 %, respectivement, pour les élèves du bâtiment et ceux de la filière industrie.

Nous avons déjà indiqué, dans le paragraphe concernant les caractéristiques des élèves, qu'une majorité d'entre eux ont des difficultés scolaires et ont rarement été orientés selon leur propre choix. Cette obligation se ressent dans leur rapport à la formation proposée par le lycée professionnel. Selon notre enquête, de nombreux élèves ont souligné que les matières professionnelles et/ou les matières générales sont « *intéressantes* ». Ces élèves qui valorisent les matières enseignées. Cependant, ils ont répondu sans détailler leur justification. Leur rapport à ces matières est fragile par rapport à ce que nous avons cru comprendre de leur façon de penser.

6.2.2.4. Rapport à la discipline

Sous ce rapport, nous avons rassemblé toutes les réponses, liées à la question que pensez-vous des matières dites « générales/ professionnelles » données dans votre formation, qui comprennent les expressions « *elles sont faciles, difficiles* ». Bien qu'une petite partie des élèves de notre échantillon ait évoqué un rapport en lien à la discipline enseigné dans le lycée professionnel, il nous semble que leur refus de réfléchir nous incite à penser ces élèves coupent la relation avec tous les processus scolaires.

Au total, dans notre étude sur les rapports aux savoirs (ou matières) enseignés au lycée professionnel, nous avons constaté que les élèves ont exprimé des positions variées. Pourtant, pour beaucoup d'entre eux les savoirs généraux n'ont pas un sens clair et utile, mais

plus une signification indécise et ambiguë. En général, les lycéens convergent autour de deux significations : l'utilité pratique et l'indécision ou la perplexité quel que soit la spécialité, même s'il existe une petite différence entre les pourcentages, à condition que ces savoirs soient professionnels. Nous avons constaté aussi que ces rapports varient en fonction de la spécialité, notamment en ce qui concerne les savoirs théoriques, où nous trouvons, par exemple, que l'utilité pratique est fortement affirmée par les élèves du tertiaire et non par ceux du bâtiment et du secteur industriel. Probablement parce que les élèves du bâtiment sont les élèves les plus faibles dans le cadre de notre échantillon, comme nous l'avons déjà décrit dans le chapitre consacré aux caractéristiques des élèves.

Nous sommes parvenus, dans le cadre de notre travail, à regrouper les réponses des élèves sous quatre thèmes liés aux rapports aux savoirs formulés par les élèves de notre échantillon. Nos résultats convergent avec les différentes formes de rapport aux savoirs déjà constatés par A. Jellab dans son étude sur les rapports des élèves de CAP et de BEP du Nord-Pas de Calais.

Explication: les quatre formes de rapports aux savoirs relevés par A. Jellab dans son enquête auprès des élèves de BEP et CAP

1. Rapport pratique : le rapport pratique aux savoirs spécifie l'expérience d'élèves qui sont souvent critiques à l'égard des savoirs généraux,
2. Rapport réflexif : c'est-à-dire que les élèves établissent un investissement scolaire rationnel, et ce rapport concerne plus ou moins les élèves qu'ils envisagent de continuer leurs études après le baccalauréat professionnel,
3. Rapport « désimpliqué » : ce rapport concerne les élèves qui sont en rupture avec l'ensemble scolaire, y compris les savoirs et la relation avec leurs professeurs et même avec leurs camarades,
4. Forme intégrative-évolutive : cette forme de rapport concerne des élèves qui s'intéressent aux savoirs scolaires et professionnels et qui ont un projet professionnel.

Nous avons montré précédemment que les élèves estiment que les savoirs professionnels ont une utilité dans leur futur métier ; ils valorisent les activités concrètes professionnelles, ce qui nous semble proche du rapport pratique décrit par Jellab. Ainsi, ce dernier a montré que les élèves sont rationnels dans leur investissement scolaire. Or, certains de nos élèves ont témoigné d'une différence selon les disciplines en tenant compte de l'intérêt d'une discipline en particulier dans leur formation, telles que les matières générales, par exemple, qui sont pour les élèves du tertiaire assez utiles dans le développement personnel. Cela semble aller dans le sens de la forme réflexive par A. Jellab.

Une partie des élèves a évoqué l'utilité des savoirs enseignés au lycée professionnel et la possibilité d'une utilité dans le futur comme s'ils avaient un projet.

La forme « désimpliquée » dans les réponses des élèves pourrait aussi être présente car une proportion forte des élèves ont écrit que les matières professionnelles et générales ne sont pas intéressantes ou importantes. Cela donne l'impression que ces élèves ne voulaient pas aller plus loin dans leurs formulations et encore moins expliquer en quoi ou pourquoi ces

matières sont intéressantes ? Cette réponse pourrait prendre plus ou moins une forme de rupture avec les savoirs et l'école en général.

Nous nous rendons compte que l'utilité ou la contribution au « développement personnel » attribuée aux savoirs enseignés au lycée professionnel, n'est exprimée que par un petit pourcentage d'élèves du bâtiment et de la filière industrie. Nous pouvons avancer que cette utilité « développement personnel » est un point de vue particulièrement propre aux élèves de tertiaire. Parce que les activités de ce secteur se font souvent au contact d'un public contrairement aux autres secteurs dont les activités se déroulent principalement au sein d'ateliers.

6.2.3. Les différents types d'apprentissage évoqués par les élèves du LP

B. Charlot note qu'« *apprendre, c'est acquérir des savoirs mais aussi, de façon plus générale, maîtriser des activités, des objets de la vie courante, des formes relationnelles* ». ²⁰⁹En lien avec cette conception, nous nous interrogeons sur ce qu'« apprendre » signifie pour les élèves des lycées professionnels, marqués par les échecs scolaires, Qu'attendent-ils du fait d'« apprendre » au lycée professionnel ?

Le tableau ci-après met en évidence les principaux thèmes évoqués par les élèves des lycées professionnels. Nous avons regroupé les réponses des élèves sous quatre thèmes principaux. En outre, chaque thème comprend des sous-thèmes. Nous nous sommes directement inspirés des travaux de B. Charlot de 1999.²¹⁰

²⁰⁹ B. Charlot, *Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue, op. cite.*, p.14.

²¹⁰ *Ibid.*,p.17-22.

Tableau 33 : Les apprentissages évoqués par les élèves de LP

| LP Les attentes | Tertiaire | | Bâtiment | | Industriel | |
|---|--|--------|----------|-------|------------|-------|
| | Apprentissage de la vie quotidienne | 4 | 1,9% | 1 | 1 | 1 |
| Apprentissage intellectuel et scolaire | 46 | 22,3 % | 12 | 12,2% | 20 | 21,7% |
| Apprentissage /développement personnel | 19 | 9,2 % | 2 | 2% | 3 | 3,2% |
| Apprentissage professionnel | 107 | 51,9% | 43 | 43,8% | 40 | 43,3% |
| Rien | 4 | 1,9 % | 11 | 11,2% | 8 | 8,6% |
| Autre | 5 | 2,4 % | 4 | 4% | 9 | 9,7% |
| Sans réponse | 21 | 10,1% | 25 | 25,5% | 11 | 11,9% |
| Total | 206 | 100 | 98 | 100 | 92 | 100% |

Un premier constat s'impose à la lecture de ce tableau: pour ces élèves, l'apprentissage doit être centré sur un apprentissage professionnel en lien avec leur futur métier. Le second, l'apprentissage doit être à la fois intellectuel et scolaire.

En troisième constat, nous pouvons remarquer que les autres données sont dispersées et ambiguës : pour l'apprentissage en lien avec la vie quotidienne, sa représentation est très faible et ne dépasse pas le 1,9 % (4 élèves) dans le meilleur des cas et chez les élèves du tertiaire ; en effet, ils pensent avoir appris au lycée professionnel des savoirs les aidant dans leur vie quotidienne comme l'ont précisé deux filles de 2^{de} administratif : « *faire mes factures, bons de livraison, bons de commande* » ou « *dans la vie de tous les jours et les horaires de bus* ».

Pour les autres spécialités bâtiment et industrie, il ressort que seul un élève a tenu compte de la notion d'apprentissage en lien avec le quotidien ; cet élève du bâtiment a écrit :

« faire le plan de ma maison et de l'arranger bien ». Quant à celui qui est en filière industrie, cela concerne l' : « *organisation de ma journée, et de pratique, et de la culture* ».

L'apprentissage du développement personnel est sous-représenté. Cet apprentissage a l'avantage d'évoquer le développement de soi (l'autonomie, la liberté et avoir confiance en soi). 9,2 % des élèves du tertiaire ont répondu qu'ils pensent qu'ils ont appris à « *avoir confiance en moi, à être autonome* » comme l'a évoqué une fille de 2^{de} en mode et vêtement ; les mots d'« autonomie » et de « liberté » ont également été repris par des élèves du bâtiment et du secteur de l'industrie mais avec les faibles proportions de 2 % et 3,2 %. Il est à noter que le thème du développement personnel est notamment entendu comme une notion de construction de soi et indique une réflexion sur le rapport aux autres. On retrouve cette aspiration dans les écrits de quelques élèves du tertiaire comme celui d'un garçon en 2^{de} commerce qui a indiqué : « *d'abord à mieux me contrôler, et j'ai eu beaucoup plus de facilité à parler aux autres* ».

Nous avons précisé *supra* que quelle que soit la spécialité, les réponses des élèves sont regroupées autour de deux thèmes : l'apprentissage professionnel et l'apprentissage scolaire et intellectuel.

- L'apprentissage professionnel : est un sous-thème pour lequel nous avons relevé les réponses qui contiennent les expressions suivantes :
 - Le nom d'un métier,
 - Des activités liées à un métier, au monde du travail,
 - Savoirs importants pour exercer un métier,
 - Apprendre un métier (sans précision).

En effet, l'apprentissage professionnel est le plus cité par les élèves. 51,9 % des élèves du tertiaire ont affirmé avoir appris au lycée professionnel un métier ; il en est pratiquement de même pour, respectivement, 43,8 % et 43,3 % les élèves du bâtiment et du secteur industrie.

En outre, lorsque les élèves ont évoqué ce thème, une grande majorité d'entre eux n'a pas donné de précision quant à l'enseignement à suivre pour pratiquer un métier en particulier. Quelques élèves ont parlé d'une façon plus générale d'un travail ou d'un emploi.

Par contre, lorsque les élèves ont cité un métier précisément, ils l'ont indiqué de plusieurs manières : certains d'entre eux ont fait référence au comportement ou aux compétences requises dans la pratique d'une profession comme l'a précisé un garçon de 1^{re} SEN : « *beaucoup de termes techniques, normes, câblages et programmations* » ainsi qu'un garçon en 2^{de} commerce : « *quelques gestes de vente, des calculs aussi* ». Cela a pu être fait de façon plus globale afin de s'adapter au monde de l'entreprise ou à la vie active comme nous le retrouvons exprimé dans la réponse d'un garçon en 1^{re} commerce : « *comment gérer notre futur magasin si on a, ce projet, ou tout autre boutique ou on va employer surtout la vente ?* »

Les élèves, qui ont parfois cité un métier de manière précise, mais semblent l'avoir fait sans une véritable conviction ou certitude. Un garçon de 2^{de} TISEC a écrit qu'il pense avoir appris le métier de « *plombier* ».

- L'apprentissage scolaire et intellectuel: sous ce thème nous avons classé les réponses qui contiennent des expressions liées à :
 - Des références aux matières scolaires comme : le français, les mathématiques, l'histoire ;
 - Des expressions générales telles que : « *j'ai appris beaucoup, plein des choses ; j'ai appris des savoirs* » ;

En effet, 22,3 %, 21,7 % et 12,2 % sont les pourcentages des élèves de notre échantillon (respectivement du tertiaire, de l'industrie et du bâtiment) qui ont répondu avoir acquis des savoirs scolaires et intellectuels.

Dans ce sous-thème, nous recensons les expressions générales ou floues de manière très représentative. En effet, 23 élèves du tertiaire ont répondu « *apprendre quelque chose, beaucoup de choses* » ; les autres 23 élèves ont employé des expressions différentes. L'expression « *plein de choses* » a été reprise par un nombre identique de six élèves du bâtiment et des autres catégories.

Ce qui est étonnant c'est que des élèves du niveau lycée ont répondu avoir appris les bases de la scolarité telles que la lecture ou l'écriture. En revanche, quelques élèves ont admis avoir appris des choses mais « *pas grand-chose* » comme nous l'a écrit un garçon de 2^{de} SEN.

Les réponses évasives ou ambiguës indiquent que ces élèves ont un rapport flou, peu déterminé à l'acquisition des connaissances.

Il nous semble enfin nécessaire de noter que 23 élèves ont donné en guise de réponse « RIEN », c'est le cas d'un garçon de 2^{de} en TBAA qui note « *rien du tout* », indicateur possible d'une forte rupture avec l'école. En outre quelques élèves se sont inscrits dans la temporalité ; l'évaluation définitive est reportée, comme l'exprime une fille en 2^{de} en administratif : « *pour l'instant rien* » ou un garçon en 2^{de} de TBAA : « *pour l'instant rien, mais on est en train d'apprendre* ».

En conclusion, nous pouvons dire que l'apprentissage chez les élèves de lycée professionnels de notre échantillon se limite à l'apprentissage professionnel. Apprendre pour eux, c'est tout d'abord acquérir des savoirs ou des compétences liés au monde du travail ou à un métier que ce dernier soit bien identifié ou non. Bien qu'une partie intéressante des élèves ait évoqué le terme d'apprentissage professionnel dans ses réponses, il semble imprécis. En effet, les spécificités des activités professionnelles sont rarement citées par les élèves.

Dans la même perspective, il ressort que l'apprentissage scolaire et intellectuel est une notion floue pour notre échantillon.

6.3. Où apprennent-ils le mieux ?

6.3.1. L'apprentissage : entre la classe et l'atelier

Selon P. Pelpel : « *Le lycée professionnel est avant tout un atelier sur lequel débouchent des salles de classe. En quoi consiste la spécificité de l'atelier en tant qu'espace/temps pédagogique ? Principalement dans le fait qu'il ne peut être assimilé ni à une classe traditionnelle, ni à un laboratoire (dans lequel on réalise des expériences et des mesures), ni bien sûr à un lieu de production, même si certains aspects organisationnels ou relationnels peuvent parfois y faire penser* »²¹¹.

Dans le cadre de notre enquête, nous avons posé des questions sur la mobilisation des élèves en faveur de l'apprentissage en classe ou de l'apprentissage en atelier.

Lorsque nous avons interrogé les élèves sur le lieu où ils considèrent le mieux apprendre, trois catégories de réponses ont été dégagées. Bien que nous ayons fait une distinction précise entre « classe » et « atelier », certains élèves ont déclaré apprendre dans « les deux ». Il ressort aussi que plus de la moitié des élèves ont répondu favorablement pour « l'atelier » plutôt que pour la « classe ».

Après la comparaison des trois lycées, 64,4 % des élèves d'industriel ont déclaré mieux apprendre en atelier alors que 24,4 % des élèves ont choisi la « classe ». Grâce à ce pourcentage, ils occupent le premier rang devant les élèves du tertiaire et du bâtiment, avec les pourcentages respectifs de 53,6 % et 52,1 %.

²¹¹ P .Pelpel, « pratiques et modèles pédagogiques de l'enseignement technique », *Revue Française de Pédagogie*, n°131, avril-mai-juin, 2000, p.44.

Tableau 34 : Répartition des élèves en fonction du lieu d'apprentissage préféré : classe ou atelier

| LP | Tertiaire | | Bâtiment | | Industriel | |
|-----------------|------------------|--------|-----------------|--------|-------------------|--------|
| Atelier | 103 | 53,6 % | 49 | 51,5 % | 55 | 63,9 % |
| Classe | 43 | 22,3 % | 13 | 13,6 % | 21 | 24,4 % |
| Les deux | 25 | 13 % | 16 | 16,8 % | 5 | 5,8 % |
| SR | 21 | 10,9% | 17 | 17,8 % | 5 | 5,8 % |
| Total | 192 | 100 % | 95 | 100 % | 86 | 100 % |

Il est à noter que des élèves du tertiaire ont fait remarquer qu'ils n'ont pas d'atelier mais qu'ils considèrent les stages en entreprise comme tel.

Selon les spécialités proposées par les trois lycées professionnels, même si les élèves restent favorables à l'apprentissage en atelier, il est possible d'identifier des différences quant à leurs motivations, réparties comme le montre le tableau suivant :

Tableau 35 : Justifications des élèves à propos du lieu d'apprentissage : classe ou atelier

| Les justifications | Tertiaire | | Bâtiment | | Industriel | |
|--------------------------------|-----------|-------|----------|-------|------------|-------|
| | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| Travail manuel | 32 | 16,6% | 16 | 16,3% | 31 | 35,2% |
| Situation réelle | 26 | 13,5% | 12 | 12,2% | 24 | 27,2% |
| Développement personnel | 14 | 7,2% | 8 | 8,1% | 22 | 25% |
| Imprécise | 76 | 39,5% | 38 | 38,7% | 2 | 2,2% |
| S. R | 44 | 22,4% | 24 | 24,4% | 9 | 10,2% |
| Total | 192 | 100% | 98 | 100% | 88 | 100 |

1) **La mise en pratique et le travail manuel** restent les justifications les plus fréquentes pour une majorité à savoir 35,2 % des élèves de la spécialité industrielle disent mieux apprendre en atelier qu'en classe en raison de la pratique et de la manipulation des choses. A ce propos, un élève de 2^{de} ELEEC a dit : « *car on est directement sur de la pratique* », un autre élève de 1^{re} SEN a confirmé cette même idée en écrivant : « *c'est de la pratique, le travail manuel* ». En revanche, cette position est moins représentée chez les élèves du tertiaire et ceux du bâtiment avec des pourcentages respectifs de 16,6 % et de 16,3%.

2) **La mise en situation réelle** : cette raison est plus forte chez les élèves de la filière industrielle par rapport aux autres filières. En fait, les élèves en électronique ou en électricité ont plus conscience de la notion d'atelier que les autres. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves du tertiaire, notamment, n'ont pas d'atelier ou que certains d'entre eux considèrent les stages comme des ateliers.

27,2 % des élèves de la filière industrie avouent mieux apprendre en atelier parce qu'ils sont plongés dans un contexte de travail utilisant des machines et des outils. Un élève de 1^{re} ELEEC a écrit : « *car en atelier on passe à la pratique et c'est mieux de se trouver dans ces situations de travail* ». Par contre, seuls 13,5 % des élèves du tertiaire estiment que

l'apprentissage en atelier est mieux que celui pratiqué en classe car il présente l'avantage de les mettre dans les conditions réelles du travail. C'est le cas aussi des élèves du bâtiment pour 12,2%. A ce sujet, un élève de 1^{re} a précisé : *« car c'est dans une vraie situation »*.

3) **développement personnel** : la plupart des élèves des lycées professionnels semblent attester d'un manque de confiance en soi ; ils ont pour image celle du mauvais élève, parfois transmise ou renvoyée par les enseignants eux-mêmes. De ce fait, nous constatons qu'une partie importante des élèves évoquent un aspect psychologique. Certains élèves insistent sur la confiance que leur donnent les professeurs d'atelier et qu'ils éprouvent une autonomie et une certaine liberté. Ces élèves s'appuient donc sur ce que leur apportent leurs professeurs, sur le respect afin de leur redonner confiance en eux et de leur apprendre les sens des responsabilités.

Selon nos calculs, 25 % des élèves de la filière industrie indiquent que, dans un atelier, ils sont autonomes et se sentent adultes, et que les professeurs les traitent comme s'ils étaient majeurs. C'est le cas d'un élève en ELEEC qui a confié qu'*« en atelier, je me retrouve, je me sens bien, je suis adulte quoi »*. Comme nous l'avons déjà indiqué, la majorité des élèves n'a plus le goût de l'école, ils n'aiment pas être assis en classe ; ce phénomène perdure encore car on le retrouve dans la réponse d'un élève de SEN : *« ça rien avoir, en atelier je peux faire ce que je veux, je bouge, je touche les machines et le prof me fait confiance. Il dit rien, ça me donne aussi la confiance à moi. En classe, on bouge jamais »*.

En ce qui concerne les élèves du tertiaire et du bâtiment, il ressort que seule une minorité d'entre eux se rend compte du privilège d'avoir de « l'autonomie et de la liberté ». Seuls 7,2 % des élèves du tertiaire et 8,3 % des élèves du bâtiment ont indiqué mieux apprendre en atelier car ils sont libres et autonomes.

4) Justification **indéterminée** : En fait, la majorité de ces élèves a répondu aimer le travail en atelier et, à l'inverse, ne pas aimer le travail en classe. En résumé, seul le travail en atelier est intéressant pour eux.

Rappelons que nous avons indiqué *supra* que certains élèves, notamment ceux du tertiaire, n'ont pas fait de distinction entre le travail fait en atelier et celui fait en stage puisqu'en réalité, ils assimilent stage et travail en atelier.

6.3.2. Le sens d'apprendre dans un atelier

Comme nous l'avons déjà vu, les élèves des lycées professionnels sont confrontés à des difficultés scolaires et sont souvent faibles dans les matières générales. En outre, nous savons que, dans chaque lycée professionnel, sont dispensés des cours professionnels réalisés en atelier.

Pour ces élèves qui ont un profil un peu spécifique, comment imaginent-ils le travail en atelier au lycée professionnel ? L'atelier du lycée professionnel est le lieu où les élèves vont pouvoir s'échapper de la formation scolaire théorique et où ils vont pouvoir pratiquer des activités professionnelles. Lorsque nous les avons interrogés sur l'atelier et la signification qu'ils en ont, nous avons constaté une grande variété de réponses que nous avons pu regrouper sous quatre thèmes. Cela indique que la fréquence dans chaque thème est faible. En effet, pour certains thèmes regroupés sous le thème « autre », nous n'avons recensé qu'une seule fréquence. De plus, il y a des thèmes où la fréquence est forte pour les élèves d'une spécialité mais cela n'est pas forcément le cas pour les autres.

Le tableau suivant rassemble les thèmes dans lesquels nous avons le pourcentage le plus élevé.

Tableau 36 : Sens donné au travail dans un atelier au LP

| Sens du travail en atelier | Tertiaire | | Bâtiment | | Industriel | |
|----------------------------|-----------|-------|----------|-------|------------|-------|
| | | | | | | |
| Expérience | 12 | 6,2% | 2 | 2,1% | 6 | 6,9% |
| Pratique | 44 | 22,9% | 18 | 18,9% | 17 | 19,7% |
| Notre métier | 49 | 25,5% | 21 | 22,1% | 28 | 32,5% |
| Autres | 36 | 18,7% | 16 | 16,8% | 12 | 13,9% |
| S. R | 49 | 25,5% | 35 | 36,8% | 16 | 18,6% |
| Total | 192 | 100% | 95 | 100% | 86 | 100% |

A la lecture de ce tableau nous constatons que :

- L'atelier est considéré comme un lieu où l'on peut « **apprendre un métier** » pour certains élèves, notamment pour ceux de la filière industrie: 32,5 % des élèves ont déclaré que le travail en atelier constituera leur futur métier tel que l'a écrit un élève de 2^{de} ELEEC : « *le travail à l'atelier représente notre futur métier, c'est à l'atelier qu'on apprend notre métier et pas dans la classe* ». Un autre élève a exprimé cette idée mais d'une manière différente: « *le travail que nous ferons plus tard* ». C'est aussi le cas pour 22,1 % des élèves du bâtiment qui ont considéré que l'atelier est le lieu le mieux conçu pour apprendre leur futur métier comme nous l'a dit un élève : « *pour moi l'atelier c'est le lieu où j'apprends mon métier, vraiment mon métier* ».

Seuls 25,5 % des élèves du tertiaire assimilent le lieu d'apprentissage en atelier à leur futur atelier : « *ici dans l'atelier avec les machines et les tissus je me sens que je suis dans mon propre atelier ou dans une entreprise. C'est ici où j'apprends mon métier tout simplement.* »

- En outre, le travail en atelier est envisagé par certains lycéens comme un lieu où l'on peut « **appliquer, pratiquer** » ce que l'on a appris en classe.

A la lecture des réponses, nous pouvons affirmer que les élèves prennent au sérieux les activités professionnelles, qu'ils abordent au lycée professionnel en tant que référence pour leur métier futur comme la pratique en atelier. Au contact des activités pratiques, les élèves trouvent des motivations et valorisent le travail manuel ou physique.

En général, les pourcentages des élèves dans ce thème sont faibles et proches des uns des autres, mais restent importants par rapport aux autres thèmes.

Dans cette optique, il ressort que 22,9 % des élèves du tertiaire ont exprimé que le travail en atelier constitue l'aspect pratique de leur formation. Une fille en 1^{re} mode et vêtement a écrit : « *la pratique* ». Bien que des élèves valorisent l'aspect professionnel et la pratique de l'atelier, ce sont les matières générales qui restent présentes et qui priment pour certains d'entre eux. Ils mettent en relation les cours généraux et l'atelier. Nous pouvons citer ici, pour illustrer ce phénomène, l'exemple d'une fille de 1^{re} mode et vêtement qui a précisé que : « *c'est la pratique, on applique les cours théoriques à l'atelier* ». La proportion des élèves à avoir répondu à cette question est faible ; un élève de 2^{de} administratif s'en fait l'écho : « *la pratique, on pratique ce qu'on a étudié* ». A ce sujet, la proportion des lycéens du bâtiment est de 18,9 % et celle de la filière industrie ne dépasse pas les 19,7 %.

Il est à souligner que, pour certains élèves du tertiaire, notamment ceux en administratif (comptabilité et secrétariat, administratif), le concept d'atelier n'est pas très clair. En effet, lors de la distribution de notre questionnaire, certains élèves nous ont demandé ce qu'est un atelier ; « l'atelier est-il l'égal du stage ? » ; le travail en atelier représente-t-il ce que l'on fait pendant un stage ? La réponse suivante d'un garçon de 1^{re} commerce en est le reflet : « *c'est une formation de la semaine qui nous oriente dans le milieu du travail en entreprise* ». Pour eux, le travail a toujours consisté à rester assis sur une chaise, à remplir des papiers et, dans le meilleur des cas, à travailler sur ordinateur ou à organiser des fichiers comme nous l'a précisé une fille en 1^{re} secrétariat. Quelques-uns sont plus succincts dans leurs réponses avec les notifications de « *je sais pas, j'ai pas un atelier* » comme l'a dit une fille de 2^{de} administratif.

Ces exemples peuvent être complétés par celui d'une fille de 2^{de} administratif qui a ajouté : « *classe ou atelier, c'est pareil toujours des papiers ou un ordinateur* ».

- Très peu d'élèves de notre échantillon considèrent le travail en atelier comme une « *expérience* », un travail physique ou comme un lieu d'identification au monde du travail.

- **Autre** : Après l'étude de ces trois thèmes, nous avons traité une partie intéressante des lycéens ne parvenant pas à bien définir ce que représente un travail en atelier. Nous avons eu quelques difficultés à regrouper ces réponses sous un thème clair et bien déterminé, car seuls quelques élèves ont employé des expressions telles que, par exemple : « *remplir un dossier de cinq pages en deux heures* » comme c'est le cas d'un élève de 1^{re} SEN. Cela explique que nous ayons rassemblé sous le thème « Autre » toutes les expressions telles que : « intéressant », « important », « un lieu pour apprendre », des mots tels que : « ordinateur et Internet ».

Le pourcentage des lycéens qui ont évoqué ce thème est respectivement de 13,9 % pour les lycéens spécialité industrie, de 16,8 % pour les élèves du bâtiment et de 18,7 % pour les lycéens du tertiaire.

Il est à noter que cette dispersion met en évidence qu'un nombre important d'élèves n'a pas répondu à cette question. En effet, 26,5 % des lycéens du tertiaire n'ont pas répondu à cette question. De plus, 36,8 % des lycéens du bâtiment et 18,6 % de ceux du secteur industrie n'ont pas répondu.

Nous pouvons donc faire un bref résumé et conclure que les élèves des lycées professionnels se réfèrent toujours au métier ou à la pratique d'activités liées à une profession.

Il est bien évident que certains élèves ont apprécié apprendre quelque chose au cours d'un atelier comme l'autonomie ou la liberté. Cependant, la majorité d'entre eux donnent des réponses centrées sur le métier qu'ils apprennent ; cela constitue l'axe central de leur rapport à l'enseignement professionnel.

6.3.3. Quelle relation avec les enseignants du LP ?

Dans notre enquête, nous avons consacré une place importante au rapport au savoir enseigné au lycée professionnel. À travers plusieurs interrogations telles que : « les élèves donnent-ils les mêmes rapports au savoir enseigné au lycée professionnel ? » ou « distinguent-ils deux formes de savoirs (scolaire et professionnel) ? ». En complément, nous allons rendre compte de ce que nous avons pu recueillir sur la relation entre les élèves et les enseignants du lycée professionnel. Nous nous sommes aussi intéressés à l'éventuelle différenciation entre les enseignants des matières dites générales et ceux des matières professionnelles.

Notre questionnaire a proposé la question suivante : « la relation avec le professeur en atelier est-elle différente de la relation entretenue avec le professeur de classe ? »

La plupart des élèves insiste sur la différence qui existe entre les enseignants des matières professionnelles notamment les « professeurs d'atelier » et les enseignants de matières générales ou de « classe ».

Le tableau (37) suivant montre la répartition des élèves en fonction de la différence entre les professeurs de classe et d'atelier.

Tableau 37 : répartition des élèves en fonction de la différence entre les enseignants de classe et ceux d'atelier

| La différence | Tertiaire | | Bâtiment | | Industriel | |
|----------------------|------------------|-------|-----------------|-------|-------------------|-------|
| OUI | 92 | 47,9% | 35 | 36,8% | 59 | 68,6% |
| NON | 86 | 44,8% | 48 | 50,5% | 25 | 29,1% |
| Les deux | 6 | 3,1% | 1 | 1,1% | 0 | 0 |
| S.R | 8 | 4,1% | 10 | 10,5% | 2 | 2,3% |
| Total | 192 | 100% | 95 | 100% | 86 | 100% |

Selon ce tableau, nous constatons que les élèves de LP font une distinction étroite entre la relation expérimentée avec les enseignants de classe et les enseignants d'atelier.

Cette distinction concerne les élèves du bâtiment et ceux de la filière industrie. En ce qui concerne les élèves du tertiaire, les résultats de notre enquête montrent que ces élèves sont répartis entre deux catégories : 47,9 % expriment que leur relation avec les professeurs est différente de celle ressentie auprès des professeurs de classe, contre 44,8 % qui disent qu'il n'existe pas de différence. En quelque sorte, cette distinction enregistre bien une séparation entre les matières générales et les matières professionnelles. Rappelons que la majorité des élèves du tertiaire de notre échantillon ont précédemment déclaré qu'ils ne travaillent pas en atelier. Ces élèves construisent donc leur distinction matière par matière, tandis que la moitié des élèves (50,5 %) du bâtiment trouvent que les pratiques de leurs professeurs d'atelier ou de classe sont les mêmes. En revanche, 36,5 % expliquent qu'il y a une différence. Il est à noter qu'une partie d'entre eux ont refusé de répondre.

Pour les élèves de la filière industrie, plus de la moitié (68,6 %) estime que leur relation avec les professeurs d'atelier est différente de celle qu'ils ont avec les professeurs de « classe ».

Nous avons demandé aux élèves, qui ont indiqué une différence entre la relation entre les deux profils de professeurs, de citer ces différences selon leur point de vue. Avant de révéler les réponses des élèves, nous indiquons que l'ensemble des élèves qui ont répondu par « OUI » n'est que de « 186 » élèves seulement sur la totalité des questionnaires distribués sur les trois établissements de référence. Tous n'ont pas donné d'explication ou indiqué de différences. Ainsi comme les réponses ne sont pas nombreuses, nous mentionnerons les citations des élèves sans en indiquer les proportions. Il est à signaler aussi que certains élèves du tertiaire ont fait une comparaison entre les professeurs du lycée et leur tuteur de stage.

La plupart des élèves, qui ont donné une réponse, déclare que, en atelier, ils passent beaucoup de temps avec leurs enseignants ce qui a pour effet d'induire souvent une relation de familiarité. La relation devient dès lors plus personnelle : une relation proche et « cool » comme les élèves la décrivent. Un élève de 2^{de} SEN a écrit : « *on peut parler librement, pas sur un travail, on peut parler d'autre chose que de travail.* ». Un élève de 1^{re} TISEC va plus loin et il note qu' « *on peut les tutoyer et ils sont sympas les profs d'atelier* ».

Aussi, le temps passé en atelier avec les professeurs a une influence sur l'interaction. Un élève de 1^{re} ELEEC du bâtiment a écrit : « *on a plus de contact, on passe du temps avec, on est plus proche avec les professeurs d'atelier* », selon un élève de 1^{re} commerce : « *il y a plus de proximité car l'on passe plus de temps avec* ». Certains élèves accordent une

importance à l'ambiance dans l'atelier avec leurs professeurs. « *Les professeurs d'atelier rigolent plus avec nous* » nous a rapporté un élève de 1^{re} d'ELEEC. En outre, un élève de 2^{de} TISEC écrit qu'« *on peut intervenir à tout moment, on peut bouger dans l'atelier et pas en classe* ».

De nombreux élèves du bâtiment et de la filière industrie accordent une importance à la différence en lien avec l'aspect professionnel : « *Car ils nous traitent comme ses apprentis, ses employés* » a expliqué un élève de 1^{re} TISEC ou comme l'a mentionné un élève de 2^{de} TBAA : « *Car en atelier nous sommes plus professionnels, en tout cas ils nous considèrent comme des employés* ».

La relation peut se transformer en écoute : « *Parce qu'en atelier le professeur nous aide quand on demande et il écoute* » nous a dit un élève de 2^{de} commerce.

Travailler ensemble en petit groupe induit des relations entre les élèves et les enseignants ce qui a, pour conséquence, d'être détendus et plus directs.

L'atelier, c'est aussi une ambiance dont on peut dégager deux caractéristiques : l'aspect relationnel « les élèves travaillent en petit groupes, les relations entre eux et avec les enseignants sont plus directes, les contacts physiques sont possibles » ; le bruit, lié au fonctionnement des machines et à la mise en œuvre des martiaux, qui impose aux enseignants un mode de communication particulier ».

Nous avons rendu compte de la question de l'expérience scolaire des lycéens à travers leur rapport au savoir enseigné au lycée professionnel. Dans le cadre de cette question, nous avons interrogé les lycéens sur l'enseignement général et l'enseignement professionnel, puis sur l'apprentissage dans la classe et dans l'atelier. Il ressort que les élèves de notre échantillon distinguent les matières dites générales de celles dites professionnelles, mais aussi ils refusent l'enseignement général en favorisant l'enseignement professionnel.

L'étude de Willis était basée sur la question de la reproduction sociale en se demandant comment des garçons d'une classe d'ouvrière acceptent d'avoir un emploi d'ouvrier. Cette acceptation est apparue par le développement « la culture anti-école ». Pour Willis, « la culture anti-école » comprend la résistance et le refus de l'enseignement général par les élèves.

En effet, cette idée proposée par Willis nous la retrouvons chez une grande partie de nos élèves. La majorité des élèves de notre échantillon non seulement distinguent les matières

dites générales et celles dites professionnelles, mais aussi ils refusent l'enseignement général en favorisant l'enseignement professionnel. Ces élèves estiment que les matières générales leur apportent peu de chose excepté un peu de culture générale ; une partie des élèves affirment que cet enseignement ne leur apporte rien par rapport au professionnel. Ce refus de l'enseignement général amène une favorisation de l'enseignement professionnel et en général, ils apprennent mieux dans les cours professionnels. D'après eux, c'est dans ces cours professionnels qu'ils apprennent leur futur métier.

Cette figure de résistance à l'enseignement général ressemble à celle décrite par P. Willis : la « culture anti-école ». Chez Willis, la « culture anti-école », apparaît dans l'opposition de l'habitus scolaire. De ce fait, nous pouvons citer la parole de Joey²¹² : « *l'école, elle apporte foutrement rien [...] elle a jamais eu vraiment d'une influence sur quelqu'un, à mon avis [...] une fois qu'on a appris les bases. Vous comprenez, l'école c'est quatre heures par jours* ». ²¹³

Aussi, par rapport à la « culture anti-école » homogène avec la « culture d'atelier », Willis a noté « *la culture anti-école a des rassemblements profonds avec la culture d'atelier, cette culture à laquelle « les gars » sont en général destinés* ». ²¹⁴ Selon Willis, les « gars » se mettraient à anticiper leur destin social en choisissant un métier manuel. De cette optique, nous constatons que la « culture d'atelier » se manifeste aussi chez les élèves de notre échantillon. La plupart des élèves voient que l'apprentissage dans l'atelier est une présentation de leur futur métier, de plus, en ce qui concerne la relation avec les professeurs, la grande partie des élèves voient qu'ils se sentent bien avec les professeurs d'atelier plus que les professeurs de classe.

Nous avons vu que le travail dans un atelier a un sens pratique, ce sens qui apporte un rejet de l'enseignement théorique ou général et une acceptation du travail physique et manuel. Comme Willis le note « *le rejet du travail scolaire par « les gars » et le sentiment omniprésent qu'ils en savent plus que les autres trouvent aussi un écho dans le sentiment massivement répondu à l'atelier, et plus généralement dans la classe ouvrière, que la pratique vaut mieux que la théorie* ». ²¹⁵

²¹² Joey: un des élèves interrogé et cité dans l'ouvrage de P Willis.

²¹³ P. Willis, *Ecole des ouvriers: comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, traduit de l'anglais par: B. Hoepffner, (Ed) Agone, 2011, p.45.

²¹⁴ *Ibid.*, p.91.

²¹⁵ *Ibid.*, p. 99.

Pour Willis, la culture d'atelier assure aussi une expérience entre l'école et le monde du travail.

Synthèse et discussion des résultats mettant à l'épreuve la question de l'expérience scolaire au LP

Nous pouvons résumer les résultats relatifs à la question de l'expérience des élèves au lycée professionnel et au sentiment d'affiliation des élèves au lycée professionnel de la manière suivante:

Les élèves de notre échantillon distinguent très bien la formation enseignée au lycée professionnel et celle au collège. Cette distinction apparaît dans leur façon de commenter les matières enseignées au lycée professionnel. Tout d'abord, ils distinguent la formation dont ils ont bénéficié au collège et celle que donne le lycée professionnel : 68,2 % des élèves du lycée tertiaire ont dit qu'il y a une différence, 60 % pour le lycée secteur bâtiment et 74,4 % des élèves du lycée secteur industrie. La distinction entre la formation enseignée au lycée professionnel varie souvent selon la spécialité. Les formations professionnelles font la base de cette distinction : 45,8 % des élèves du tertiaire, 46,1 % pour les élèves du bâtiment et 32,8 % pour les élèves du secteur industrie.

Ce qui est le plus important pour les élèves de notre public ce sont les matières dites professionnelles, le stage et la pratique. Les élèves disent qu'ils apprennent mieux dans les cours professionnels que dans les cours généraux. Aussi, il n'existe pas une différence entre les réponses des élèves de notre échantillon : nous avons 55,2 % des élèves du tertiaire qui ont répondu apprendre mieux dans les cours professionnels, 42,1 % pour les élèves du bâtiment et 59,3 % pour les élèves secteur industrie.

L'atelier présente le lieu idéal des apprentissages selon la moitié des élèves. Une petite différence existe entre les élèves de notre échantillon : 53,6 % des élèves du lycée secteur tertiaire ont écrit qu'ils apprennent mieux dans l'atelier que dans la classe, aussi 51,5 % pour les élèves du bâtiment, alors que le pourcentage est un peu plus élevé pour les élèves du secteur industrie : 64,4 %. Les élèves donnent cinq significations au travail dans un atelier, le sens le plus fréquent est représenté par la qualité d'anticipation du métier futur.

Cette distinction entre la formation dite professionnelle et la formation dite générale apparaît très nette dans les relations à ces matières. Les élèves ont donné quatre rapports d'utilité aux savoirs enseignés au lycée professionnel. Pourtant, ces rapports varient selon la spécialité. Le rapport d'utilité pratique est le plus présenté chez les élèves parmi les quatre

rapports, en particulier pour les matières dites professionnelles. Pourtant, le rapport d'utilité pratique pour les matières dites générales apparaît avec une certaine fréquence aussi mais seulement chez les élèves du lycée du tertiaire avec une proportion 36,9 % contre seulement 14,7 % et 16,2 % pour les élèves du bâtiment et du secteur industrie.

La caractérisation d'utilité imprécise est fortement représentée chez tous les élèves de notre échantillon et pour les matières générales, et professionnelles à la fois. Les élèves du lycée tertiaire représentent un cas particulier par rapport à l'utilité développement personnel avec une proportion 25,5 % contre 7,8 % pour les élèves du bâtiment et seulement 3,9 % pour les élèves du secteur industrie.

Chapitre VII : Analyse des entretiens réalisés auprès des enseignants

Pour compléter notre analyse du lycée professionnel et de leurs élèves, il nous est apparu utile d'élargir l'enquête à la parole des professeurs des lycées professionnels (PLP) pour recueillir, en quelque sorte en écho avec les propos des élèves, des éléments de leurs propres expériences des élèves et de la dynamique de ces établissements.

Ils ont été invités à exprimer librement leur point de vue sur :

- Le parcours des élèves qui fréquentent les lycées professionnels,
- L'orientation des élèves,
- Leurs interactions avec les élèves en classe et dans les ateliers,
- Les motivations qui les animent en tant qu'enseignants.

Avant tout, voici quelques caractéristiques des enseignants interrogés:

Tableau 38 : Effectif des PLP en fonction de la matière enseignée*²¹⁶

| N° Lycée | P.M.G | P.M.P | Administratif | Total |
|-------------|-------|-------|---------------|-------|
| Tertiaire | 2 | 5 | 1 | 8 |
| Bâtiment | 3 | 2 | 0 | 5 |
| Industriel | 4 | 6 | 0 | 10 |
| Total | 8 | 13 | 1 | 23 |

²¹⁶ *P. M. G : Professeur de Matière dite Générale.

P. M. P : Professeur de Matière dite Professionnelle.

Administratif : proviseur, vice proviseur

7.1. Professeurs et élèves des lycées professionnels : une origine sociale proche

7.1.1. Des anciens élèves aux professeurs en LP

Le lycée professionnel a connu une évolution importante dans la composition du corps enseignant. Les enseignants sont plus diplômés, ils proviennent plus de l'université que de l'entreprise. Or, le lycée professionnel, bien qu'il ait enregistré cette évolution, est largement composé encore, par rapport au lycée général et technologique, par des enseignants issus de classe populaire. A. Jellab dans son ouvrage sur le lycée professionnel le montre bien en ces termes : « *les professeurs de lycée professionnel ressemblent aujourd'hui aux autres enseignants du secondaire : ils sont plus diplômés que les générations antérieures et sont davantage issus de milieu de « classes moyennes » ou classes dé favorisées que ne l'étaient leurs aînés* ». ²¹⁷

Dans nos entretiens, nous n'avons pas réservé de question directe à l'origine sociale des enseignants nous avons insisté sur leur profil professionnel, c'est-à-dire nous nous sommes intéressés à la formation qu'ils ont suivie (générale ou professionnelle), ou au cadre de leur formation (université ou plutôt entreprise) et aux matières qu'ils enseignent.

L'analyse des entretiens, que nous avons menés auprès des enseignants des trois lycées professionnels, montre qu'à l'origine, de nombreux professeurs sont issus du lycée professionnel et ont suivi eux-mêmes une formation professionnelle telle qu'un CAP, un BEP ou un BAC pro.

En effet, la plupart des professeurs des matières dites professionnelles a obtenu un diplôme professionnel (CAP, BEP, BAC prof). Certains ont continué par des études supérieures, comme l'a précisé une enseignante de secrétariat : « *j'ai fait un bac de comptabilité. Ensuite, j'ai fait un BTS de comptabilité. J'ai un BTS assistante de gestion* ». Certains sont entrés directement sur le marché du travail, puis ils ont passé un concours. Un professeur de vente au lycée du tertiaire a déclaré à ce propos : « *j'ai commencé par une carrière commerciale dans une entreprise. J'ai principalement travaillé dans trois entreprises*

²¹⁷ A. Jellab, *Sociologie du lycée professionnel: l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, op. cit., p.77.

pendant une petite dizaine d'années. Puis, en 1999, j'ai passé le concours de professeur. Je suis devenu un professeur depuis 2000 ».

Sur 23 enseignants interrogés, 9 sont issus du milieu de l'entreprise, c'est-à-dire qu'ils ont travaillé, pendant de nombreuses années, hors de l'institution scolaire. *« Ma carrière professionnelle, cela ne fait que deux ans que j'enseigne. Avant, j'étais dans l'industrie de l'habillement »* (enseignante de mode et vêtement du lycée du tertiaire).

En revanche, pour les enseignants des matières dites générales, ils sont tous passés par une trajectoire normale pour un élève détenteur d'un baccalauréat général.

7.1.2. Un regard stable pour un public stable

Depuis une quinzaine d'années, le lycée professionnel a connu des changements et des évolutions. Quels sont les points de vue des enseignants sur ces changements et sur leurs élèves ? Nous avons proposés de dégager certaines des catégories par lesquelles ces enseignants caractérisent leurs élèves.

Lorsque nous avons interrogé les professeurs sur le public avec lequel ils travaillent, ils ont affiché un point de vue commun : ce type de public est stable dans ses caractéristiques depuis leur nomination.

La plupart des enseignants a remarqué deux aspects principaux à propos des élèves de lycée professionnel.

Ils ont évoqué, tout d'abord, celui qui est lié aux caractéristiques scolaires.

L'échec scolaire, l'absence d'envie de travailler, le manque de curiosité et les difficultés d'apprentissage sont les principales caractéristiques de ces élèves. Comme l'a indiqué un professeur d'électronique, en fin de carrière : *« Et aussi, ils manquent de curiosité ces élèves. Pour nous, pour l'enseignement technique de notre métier, on a besoin de curiosité pour innover. Or ces jeunes-là ne sont pas curieux, ils le sont pour leur téléphone portable, voilà ! »*.

Les enseignants ont également noté une baisse du niveau des élèves, notamment en expression orale et en orthographe. Une enseignante en lettres et histoire, qui a huit ans d'expérience dans trois établissements différents, a relevé pour les élèves de l'établissement où elle travaille actuellement que : *« par contre, en ce qui concerne leur origine scolaire, il y a quand même beaucoup d'élèves qui ont des difficultés au collège. Lorsqu'ils arrivent ici, la*

plupart a encore des difficultés ». Cette enseignante a cité, notamment, les difficultés auxquelles ces élèves sont confrontés : il s'agit des problèmes « *d'apprentissage, d'organisation du travail, de prise de notes et d'orthographe. J'ai constaté qu'ils ont de gros problèmes d'écriture* ».

Ainsi, au lycée tertiaire, où il faut en principe un niveau scolaire relativement élevé, ce type de problème se pose toujours. Une enseignante en secrétariat déclare à ce propos : « *Alors, pour la classe de seconde, en l'espace de 8 ans, parce que c'est ma 9^{ème} année, j'ai carrément constaté qu'il y avait des soucis de compréhension pour les élèves qui sortent de 3ème et qui arrivent directement chez nous. Soucis de compréhension de langue, parce qu'on a quand même pas mal d'élèves qui ne maîtrisent pas bien le français, et quelques soucis de méthode de travail* ».

Les enseignants des matières dites professionnelles ont fait le même constat ; un professeur en électronique du lycée professionnel section industrie, qui compte trente ans de carrière, a précisé que : « *les jeunes d'aujourd'hui ont beaucoup de mal à se concentrer, pratiquement aucun ne travaille à la maison, ou un petit peu, ont une capacité d'écoute très limitée, une grande estime d'eux-mêmes. On est donc toujours là à discuter et à négocier* ».

Par ailleurs, pour d'autres professeurs, les élèves sont présentés comme ayant, dans l'ensemble, de grandes lacunes. Cela rend compte du caractère souvent contraint de l'orientation scolaire. Ils indiquent que l'absence d'envie de travailler est liée au processus d'orientation. Un professeur en électronique du lycée secteur industrie a répondu qu' : « *il y a des élèves qui ont envie de travailler, ça leur plaît. Il y a des élèves qui n'en ont rien à faire, et ceux qui n'ont pas la motivation et qui sont là parce qu'ils sont là* ».

Des enseignants ont déclaré que certains élèves s'orientent vers le lycée professionnel parce qu'ils ne savent pas comment s'orienter. En effet, selon certains professeurs, ces élèves arrivent au lycée professionnel parce qu'ils ne savent pas vraiment où aller ou, du moins, parce qu'ils ne savent pas quel choix de filière opérer, comme l'a indiqué un professeur en électronique : « *normalement, on a des élèves qui viennent ici parce qu'ils n'ont pas autre chose, parce qu'ils ont été refusés ailleurs et qu'ils ont été obligés de venir ici au lycée professionnel* ».

Nombreux sont les professeurs qui ont préconisé de remettre certains élèves dans des classes inférieures afin de renforcer leurs connaissances. En effet, pour ces professeurs, les élèves sont présentés dans l'ensemble comme le reflet du dysfonctionnement du système

scolaire : « *il y a une minorité d'élèves qui ont fait un choix par défaut et qui sont relativement en échec scolaire* »

La plupart des enseignants interrogés a confirmé que la grande majorité de leurs élèves proviennent d'un milieu populaire, voire défavorisé. Nombreux sont les élèves considérés en tant qu'enfants issus de l'immigration, notamment les élèves d'origine maghrébine et africaine. « *Il y a un peu de tout [...] malgré tout c'est vrai que beaucoup de gamins viennent de quartiers défavorisés. [...] ce sont des gamins qui ne sont pas au niveau social totalement bien intégrés. D'accord, par rapport à la relation familiale, par rapport à l'humanité, ce sont donc des gamins qui ont besoin généralement de trouver les cadres qui leur manquent* », a souhaité ajouter un professeur, enseignant le français depuis quatre ans.

Certains enseignants ont expliqué que leurs élèves éprouvent des difficultés dans la pratique de la langue française, notamment lorsque les parents ne sont pas français. Dans son travail sur le lycée professionnel et son public, A. Jellab indique que « chez les PLP, l'idée d'un handicap socioculturel qui caractériserait le milieu social et familial de leur public est très répandu »²¹⁸. En effet, dans le lycée tertiaire, spécialité secrétariat et comptabilité, le niveau scolaire des élèves est très faible notamment en français ; cela serait lié à leur milieu social. A ce propos, un professeur de lettres et d'histoire a dit : « *Je vois parfois de gros problèmes dans les deux côtés. Les élèves issus de l'immigration ont de gros, gros problèmes, parce qu'ils ne savent presque pas écrire le français et, à la maison, parce qu'ils ne parlent pas français. Et je vois aussi des élèves qui n'ont pas ce genre de problème mais qui, pourtant, n'écrivent pas mieux et ne s'en sortent pas non plus* ».

La phase de description de la population des lycées professionnels nous a amené à nous interroger sur l'appareil scolaire et sur le système scolaire. Les enseignants ont insisté sur l'inégalité face à l'école : « *il y a deux ans ou trois ans, j'avais une classe de filles. Elles étaient quasiment toutes d'origine ivoirienne. Je faisais un cours de sondage, sur l'enquête, etc., etc. Je leur ai demandé: est-ce que cela vous étonne ? Est-ce qu'effectivement, d'être toutes ensemble, vous étonne ? Et cela ne les a pas étonnées. Par contre, pour moi, c'était très étonnant. La population française n'est pas à 60 % ou 80 % ivoirienne ; il y a donc quelque chose qui coince là* » (professeur de vente, âgé de 60 ans).

Les professeurs des lycées professionnels interrogés ont indiqué qu'une évolution a touché le public du lycée professionnel, mais de manière négative. En effet, pour certains

²¹⁸ *Ibid.*, p. 207.

d'entre eux, surtout chez les plus âgés, il y aurait une rupture avec les élèves de l'ancienne génération, notamment en ce qui concerne la notion de «respect». Un professeur en électronique, dans sa dernière année, a tenu à dire : *« on est toujours là à discuter et à négocier. Quand j'ai commencé à enseigner si on disait tu te mets là, tu fais ça, l'élève obéissait. Aujourd'hui, ce n'est plus le cas. Non ! Plus du tout »*.

A la question sur l'origine sociale du public du lycée professionnel, c'est l'ethnicité de cette population qui est évoquée directement.

Le lycée professionnel accueille des élèves qui portent globalement un bagage scolaire homogène (échec/difficulté scolaire, en rupture avec les études, etc.) et qui proviennent de milieux modestes (moyens ou défavorisés). Cependant à l'intérieur de cette homogénéité sociale existe une variété liée à l'origine nationale et à l'ethnicité. *« On a beaucoup d'enfants ici issus de l'immigration mais on a aussi de tout dans une classe »* a expliqué un professeur de lettres et d'histoire au lycée secteur industrie. Dans le même lycée, un autre professeur en électronique depuis 16 ans a chiffré une proportion probable des élèves issus de l'immigration, notamment maghrébine : *« L'immigration pour nous, cela se porte essentiellement sur les pays du Maghreb. Je pense qu'il y a 80 % de Maghrébins (Algérie, Maroc et Tunisie) »*.

On retrouve ce type d'exemple dans le discours d'une enseignante en anglais au lycée secteur bâtiment depuis 20 ans qui nous a dit : *« Certaines classes en comptent au moins 70 % à 80 % »*. Cette proportion varie selon la spécialité, comme l'a indiqué une autre enseignante en architecture du même lycée : *« En architecture, il y en a peut-être 20 % à 30 % »*.

La variété de l'origine sociale de ces élèves ne se manifeste pas seulement en termes de répartition sur des quartiers, mais aussi par rapport à la nationalité : *« en usinage, on constate très rapidement que, parmi les 24 élèves que j'en ai en gestion, 7 sont premiers arrivants, c'est-à-dire, qu'ils sont en France depuis 3 ou 4 ans. Donc l'origine est variée : j'ai 4 Tchétchènes, 2 Albanais et un Polonais, avec lesquels il y a des Français, vous avez compris !, qui sont nés en France et qui ont un niveau de langue supérieur »* (professeur de français depuis 4 ans).

En résumé, nous pouvons dire que les enseignants des lycées professionnels rencontrent une population qui a des caractéristiques stables, scolairement et socialement. Les élèves viennent de milieux défavorisés et montrent des difficultés scolaires notables.

7.2. Quelques problèmes auxquels sont confrontés les enseignants en LP

Plusieurs enseignants ont mentionné quelques problèmes qu'ils ont à affronter pendant leur travail avec les élèves de lycée professionnel. Ces problèmes sont les suivants :

7.2.1. Manque de motivation

D'après les résultats de notre enquête auprès des élèves, et les entretiens auprès des enseignants, les élèves distinguent bien les matières professionnelles de celles générales, et les enseignants observent des élèves plus motivés pour la pratique et pour l'aspect professionnel de l'enseignement avec des degrés différents de motivation. Pourquoi des élèves s'engagent-ils dans des activités d'apprentissages plus que dans les autres activités ? Pourquoi des élèves sont-ils favorables et motivés pour certaines matières et pas d'autres ?

Selon la théorie de Nicolls en 1989 et celle d'Ames (1992), considérées comme les deux théories célèbres qui ont abordé la question de la motivation des élèves, le but des élèves est décrit de la manière suivante « *Selon cette approche, les élèves évaluent les événements de leur scolarité et y réagissent en fonction des buts qu'ils poursuivent* ». ²¹⁹

Ce manque de motivation pour certaines matières a conduit certains enseignants à développer des idées de manière à mobiliser leurs élèves. Le manque de motivation De ce fait, nous pouvons nous poser la question suivante : comment les enseignants motivent-ils leurs élèves ?

Dans ce paragraphe nous allons montrer les stratégies des enseignants pour encourager leurs élèves à s'investir plus dans certaines matières, notamment les disciplines d'enseignement général.

Les professeurs interrogés indiquent que leurs élèves ont un manque d'encouragement de la valorisation de leur travail, pourtant susceptible de casser l'image négative qu'ils ont cultivée depuis leur scolarité au collège. Les professeurs évoquent en conséquence la difficulté principale à laquelle ils sont confrontés dans leurs tentatives de « motivation » des élèves, et en particulier en ce qui concerne les matières d'enseignement général. Les enseignants interviewés ont recours à deux stratégies pour motiver leurs élèves : la première

²¹⁹ B. Galand, *et al.*, « Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux », *Revue Française de Pédagogie*, n° 155, avril-mai-juin, 2006, p. 58.

en donnant à voir ou justifier l'intérêt de tel cours ou de tel autre, et la deuxième s'appuie sur l'idée de confiance en soi.

Tout d'abord, certains enseignants font référence à la justification d'avoir certaines formations en mettant un accent particulier sur leurs intérêts pédagogique et professionnalisant. En effet, cette justification s'accompagne souvent de la négociation des contenus de certaines matières, notamment les générales telles que les lettres, l'histoire voire les mathématiques. Evidemment, cette négociation se base sur l'utilité et la finalité de ces formations.

Les enseignants de matières générales éprouvent plus de difficultés que leurs collègues de matières professionnelles à encourager, à motiver leurs élèves et à expliquer la finalité et la nécessité d'enseigner ce genre de matières au sein du lycée professionnel. Comme l'a indiqué un professeur de français et d'histoire-géographie : *« C'est à nous de les rendre curieux, et de les intéresser à certaines choses et de leur rappeler qu'ils ne vont pas être électricien 24/24 heures et 7/7 jours pendant toute leur vie. Ils seront aussi des citoyens, père de famille ou mère de famille »*. (Un professeur de français et histoire-géo).

Les difficultés pour motiver les élèves, dans les cours, ne concernent pas seulement les enseignants des matières générales, mais aussi des professeurs de matières professionnelles. ceux-ci participent au processus de motivation de ces élèves à s'intéresser aux matières générales, en justifiant l'utilité d'enseigner ces matières au lycée professionnel *« nous, on n'arrête pas d'expliquer l'intérêt de l'enseignement général ; l'intérêt du français, l'intérêt des maths, et l'intérêt de faire la gestion pour connaître un peu le monde professionnel, même l'intérêt dans l'entreprise, l'idée étant donc de dire que toutes les matières générales sont finalement aussi des matières professionnelles »*.

Des professeurs, notamment ceux des matières générales cherchent des contenus et des sujets liés à la vie de ces adolescents afin de donner à leur cours la notion de « cours intéressant », *« c'est toujours pour établir une passerelle un pont entre ce qu'on leur demande dans le cadre de l'école imposé par un programme institutionnel et leur vie d'adolescents [...] mais aussi d'oublier un peu le texte et de leur dire à eux ce qui se passe en ce moment, à la télé ou à la radio par exemple »*. Un professeur de français et histoire-géo.

Pour d'autres professeurs, le problème de la motivation dépend des élèves et de leur confiance en eux-mêmes. Pour eux « l'estime de soi » est un facteur qui a son influence sur les motivations. Non seulement la place et le public du lycée professionnel est marginal dans

le système scolaire français mais aussi son public se sous-estime aux yeux de lui-même. « *Le sens de l'expérience scolaire ne tient pas seulement aux contenus des savoirs [...] ; il procède également de dynamique socio-subjectif qui favorisent ou non l'association entre soi et les savoirs* »²²⁰. A ce titre, nous trouvons des enseignants qui insistent sur la nécessité de reconstruire leurs élèves qui viennent avec une image négative d'eux-mêmes comme une stratégie de motivation. Un professeur d'électronique indique : « *Moi, je dirais que c'était comme si tu avais toujours un bleu sur toi, le bleu sur toi c'est le collègue parce que dès ton arrivée ici, cela te stigmatise en tant que mauvais élève. Notre rôle en tant qu'enseignants c'est de dire : on a tous connus des erreurs, même si tu en as fait en classe de 3^{ème}, je comprends bien et moi je t'en excuse, maintenant c'est à toi de montrer à l'autre que tu es prêt à faire des efforts pour remonter la pente. Et ce bleu que tu as sur la peau et dans la tête, il va falloir petit à petit te l'enlever pour reprendre confiance en toi* ».

Pour une professeure de secrétariat au lycée secteur tertiaire, les professeurs de matières professionnelles éprouvent parfois des difficultés à motiver leurs élèves dans les matières professionnelles, parce que pour elle : « *certains élèves ont souvent une bonne note dans les matières nouvelles et professionnalisantes. Ils arrivent à s'adapter facilement à ce nouvel enseignement professionnel, alors que cela n'est pas le cas pour les autres. D'où une sorte d'incompréhension.* »

Par ailleurs, les professeurs interrogés relèvent des indices liés à la notion de cours « concret » et cours « abstrait ». En effet, des professeurs ont indiqué que leurs élèves ne manquaient pas de motivation dans les cours professionnels. La justification de cet avis réfère au fait que les activités professionnelles dans un atelier sont nouvelles pour ces élèves, et qu'elles peuvent être mobilisatrices. Selon un professeur de vente au lycée secteur tertiaire : « *alors que, nous qui enseignons les matières professionnelles ; connaissons ceux qui ont souvent des acquis pour mieux affronter la formation professionnelle, et nous devons reconnaître qu'il y en a qui n'ont aucune base solide et ont tendance à éprouver des difficultés à s'imaginer le monde du travail. Il est dès lors évident que les premiers semblent être plus motivés que les seconds* ».

Non seulement les élèves du lycée professionnel se demandent à quoi servent les matières générales (français, anglais, etc.), mais les professeurs de ces matières se posent la même question : à quoi servent ces matières pour des élèves qui préparent un métier, ils se

²²⁰ A. Jellab, « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques: entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves », *op.cit.*, p.305.

demandent à raison de savoir comment ils peuvent encourager leurs élèves. Comme le dit un professeur de français au lycée secteur tertiaire : *« avant de commencer le programme, je me suis demandé à quoi servira le français pour ces gamins-là ? Mais je me rends compte d'une certaine évidence. Je veux dire qu'un gamin sorti d'un lycée professionnel quel que soit son âge, doit réussir à passer ces études avec le minimum de formation de base pour communiquer avec les gens dans son futur travail, à communiquer avec l'extérieur, cela pourrait être par exemple prendre le bus, parler avec les parents[...] le français peut lui servir à autre chose ».*

Pour conclure, nous pouvons citer ici que l'utilité d'un cours ou d'une matière enseignée ne parvient pas toujours à mobiliser un sens positif. Nombreux sont les élèves qui ne voient pas l'intérêt du contenu de ces matières dans leur futur métier. Comme nous l'a confié un professeur de français et histoire-géo au lycée filière industrie : *« c'est vrai moi, j'ai des élèves qui demandent à quoi sert le français alors qu'on va devenir des électriciens ou des ouvriers en automobile ».*

7.2.2. L'absentéisme

L'absentéisme scolaire n'est pas un problème nouveau dans le système scolaire français. Déjà à la fin du XIX^{ème} siècle, les éducateurs et les chercheurs dans le domaine de l'éducation et du social, ont indiqué que le nombre d'élèves qui abandonnent l'école ou qui fréquentent l'école d'une façon irrégulière a augmenté, et que ce phénomène est aujourd'hui mondial.

L'absentéisme représente un problème qui touche étroitement l'enseignement professionnel, et le taux d'absentéisme au sein d'un établissement professionnel est plus élevé que dans un établissement dit général : *« il est plus élevé dans les lycées professionnels. En janvier 2010, les LP ont, en moyenne, 20 % d'élèves absents non justifiés quatre demi-journées ou plus contre 7 % dans les LEGT et 3,2 % dans les collèges »*²²¹. L'absentéisme ici relève de la définition du Livre bleu des Conseillers Principaux d'Education de 2002 :

²²¹ S. Cristofoli, A. Stéfanaou, Note d'information, DEPP B3, 11-22 décembre, p. 3, [visité le 27/04/2014], disponible sur Internet <URL: http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/13/1/DEPP-NI-2011-22-absenteisme-eleves-second-degre_202131.pdf

« l'absentéisme est un comportement marqué par la répétition d'absences volontaires. Ce qui se caractérise par une absence injustifiée ou dont la justification n'est pas valable »²²²

La grande partie des enseignants interviewés, en particulier les enseignants des matières générales, a souligné l'existence du problème de l'absentéisme. De ce fait, ces enseignants nous ont dit que les élèves sont plus absents dans les cours généraux comme ceux d'histoire ou de français par exemple, qu'en atelier, car ils sont plus motivés pour assister à un cours professionnel comme nous l'a dit une enseignante en architecture au lycée du bâtiment : *« Je pense que cela dépend des matières. Je dirais que la classe est pleine en enseignement professionnel. Ils y viennent plus en général »*. Cela est confirmé par les propos d'un autre enseignant en lettres et histoire au lycée secteur industrie qui a décrit qu' : *« ils choisissent parfois. Ils font ce que j'appelle « le cours à la carte » : ils viennent en atelier mais pas en français, ils y retournent, et reprennent l'anglais »*

Bien que la plupart des enseignants insistent sur l'absentéisme dans les cours généraux plus que professionnels, cependant, quelques enseignants indiquent que le taux d'absentéisme varie d'une filière à l'autre, comme le souligne un professeur d'électronique au lycée secteur industrie *« en général on n'a pas ce problème-là, il y a des élèves à qui arrivent un accident, un malade. En électrotechnique, l'absentéisme ce n'est pas un problème fréquent »*.

D'après quelques enseignants interrogés, il y a des raisons et des explications à cet absentéisme. Pour un enseignant en électronique au lycée industriel, l'orientation vers une filière en particulier peut en être une cause. Selon lui, cela dépend de si l'élève a choisi la filière ou si elle lui a été imposé. À ce propos, il a ajouté : *« je pense qu'on a un public facile parce qu'ils ont vraiment choisi de venir ici. »* D'après lui, un public facile signifie qu' *« au départ les élèves ont choisi de venir ici, ils ont quand même un niveau qui est meilleur que les autres filières, on a les meilleurs dossiers »*. Pour un autre enseignant en commerce au lycée secteur tertiaire, l'explication de l'absentéisme est très facile car il est lié au profil des élèves qui sont moins faits pour le travail scolaire, selon lui : *« ces gamins, ils ne sont pas faits pour suivre des études. Ces gamins, ils sont faits pour travailler. Ils sont manuels, ils ont peu à réfléchir. C'est le manuel qui les intéresse. Donc quand ils sont à l'école, ils ne sont pas très bien. Dès qu'ils sont en stage, c'est là qu'ils dévoilent leurs capacités »*.

²²² S. Dayo, « la gestion de l'absentéisme des élèves dans les lycées et collèges : stratégies de traitement, conséquences et perspectives, 2011, p.6.

Pour S. Cristofoli et A. Stéfanou, l'origine et le milieu défavorisé du public du lycée professionnel sont des facteurs importants de l'absentéisme. « *Le taux d'absentéisme est plus/moins important dans les établissements accueillant un public moins défavorisé* »²²³.

7.2.3. Difficultés liés aux comportements

Les problèmes scolaires comme l'échec, les difficultés scolaires, les difficultés de langage sont les problèmes le plus souvent identifiés dans les propos des professeurs lorsqu'il s'agit de caractériser leurs élèves. Certains professeurs évoquent des problèmes en comparant les élèves actuels aux générations précédentes. Ces problèmes peuvent être résumés sous le thème de la régression dans le respect, avec des comportements plus durs, voire agressifs et moins d'autonomie.

Cette tendance se manifeste notamment chez les anciens professeurs : « *Il y a 10 ans, les élèves du lycée professionnel étaient très motivés et étaient un peu en difficulté. Il y avait besoin de les remettre en confiance en fait [...] Ils n'avaient pas l'impression de perdre leur temps. [...] aujourd'hui, très peu veulent faire cela [...] Où est le problème, en fait ? Le vrai problème c'est cela. On perd du temps parce que les élèves ne sont pas là en fait ; ils sont là mais ils ne font pas ce qu'ils veulent, et comme ils ne font pas ce qu'ils veulent, cela ne les intéresse pas* », (enseignante en architecture du lycée secteur bâtiment).

Des professeurs ont décrit des comportements agressifs et d'incompréhension comme l'a indiqué un professeur de lettres et d'histoire : « *j'ai la classe de l'électronique cette année. Ils sont terribles. Avant on disait même que l'électronique et l'électrotechnique étaient les meilleures classes [...] les comportements sont très pénibles, ils crient. On dirait plus des animaux dans un zoo que dans une classe* ».

Une des difficultés à laquelle sont confrontés les professeurs de lycée professionnel tient au fait que les élèves sont actifs en classe et bougent tout le temps, nous a expliqué un professeur de français depuis 8 ans au lycée secteur tertiaire. Certains professeurs font en fait une comparaison entre les élèves de lycée professionnel et ceux de BTS : « *les élèves qu'on a au lycée professionnel sont souvent des élèves difficiles, et c'est assez difficile de les cadrer. C'est assez difficile de leur donner des activités et de faire en sorte qu'ils ne bougent pas. On*

²²³ S. Cristofoli, A. Stéfaunou, *op. cit.*, p. 3.

ne peut pas leur demander de ne pas bouger ; ce sont des élèves qui bougent trop et qui ont besoin de s'exprimer ».

En ce qui concerne le problème lié au « respect », nous avons deux opinions contradictoires. Certains professeurs trouvent que les élèves respectent l'ordre scolaire et d'autres ressentent le contraire et le justifient. Souvent leur argumentaire se réfère à l'origine de ces élèves. Un professeur en électronique nous a dit : « *C'est vrai qu'on peut avoir ce genre de problème, mais c'est une généralité. Au niveau du comportement, à la limite, ils sont plus respectueux que le Français et l'immigré (on pourrait même dire les Européens) parce que dans la culture arabe ou musulmane [je ne sais pas comment dire] je parle de soucis avec les Africains, mais ceux qui sont d'origine arabe, on trouve un peu plus de respect, parce que l'on sait que, dans cette culture, les parents, c'est très important. Ces élèves, ils ne veulent pas faire venir leurs parents à l'école ».* Un autre professeur, en revanche, voit dans le manque de respect une origine liée aux problèmes que rencontrent les élèves à la maison.

Si nous avons tenu à évoquer ce type de problèmes c'est parce qu'ils sont perçus comme des obstacles à l'enseignement dispensé par les professeurs des lycées professionnels.

7.3. Le point de vue des enseignants sur le processus d'orientation vers LP

7.3.1. Le conseil de classe et l'orientation

A l'issue de la 3^{ème} l'orientation fonctionne comme un couperet pour certains des élèves. L'orientation est vécue avec un sentiment d'injustice par certains. En effet, « *ils sont quatre sur dix environ à considérer que leur orientation a été plus subie que voulue* ». ²²⁴ Cette orientation s'effectue en plusieurs étapes : les vœux des élèves et de leur famille constituent la première étape. Vient ensuite, la réponse du conseil d'orientation ou de classe et une nouvelle expression des familles au travers du formulaire des vœux. A l'origine, l'orientation était professionnelle et concernait les élèves âgés de 13 à 14 ans, ou les élèves qui sortaient de l'école primaire et qui voulaient s'engager dans un CAP. Or, avec les réformes successives et, notamment, la réforme de la scolarité obligatoire à 16 ans, le conseil d'orientation a été créé pour fournir aux élèves et à leurs familles des informations sur leurs capacités, ou leurs aptitudes pour les métiers afin de les aider dans leur choix : « *L'idée d'orientation répond au*

²²⁴ Y. Grelet, « Enseignement professionnel, spécialité de formation et reproduction sociale », *Education et Formation*, n° 72, septembre, 2005, p. 133.

*souci de donner aux jeunes, et notamment à ceux qui deviendront ouvriers, les postes qui correspondent le mieux à leurs aptitudes et à leurs capacités ».*²²⁵

A ce stade, par nos entretiens, nous avons incité les professeurs à donner leur point de vue par rapport à l'orientation, au processus d'orientation, au rôle du conseil d'orientation et à celui des parents.

Les enseignants interviewés ont révélé des points critiques que nous avons regroupés en deux thèmes : le premier critique de manière générale le processus d'orientation de la fin de la 3^{ème} et le deuxième directement le rôle du conseil de classe

En ce qui concerne le premier type de critique, nous avons relevé dans les réponses des enseignants quelques expressions telles que : « *les processus n'ont pas changé* », « *des élèves en difficulté* », « *ont pas le niveau pour aller en général* », « *c'est fait au niveau du collège et du Rectorat* », « *c'est un logiciel qui choisit* », « *les notes sont la base de cette orientation* ». Un professeur en commerce, de plus de 20 ans de carrière, nous a dit et répété : « *les processus n'ont pas changé* ». Pour ces professeurs, les critères d'orientation des élèves n'ont pas changé. Les notes ou les résultats scolaires à la fin de la 3^{ème} restent la variable principale lors de la prise de décision d'une orientation, comme il nous l'a été dit : « *on a toujours des élèves par défaut. [...] ils se trouvent au lycée professionnel. En fait, ils n'ont pas été orientés en fonction de leurs qualités. Je vais être dur là, ils ne sont pas orientés en raison de leurs qualités mais en raison de « leurs défauts »* ».

Dans la même perspective, sur 23 entretiens, quatre professeurs ont indiqué que le processus d'orientation vers le lycée professionnel est fait au niveau du collège et du rectorat par le biais d'un logiciel. Un professeur enseignant les mathématiques au lycée du bâtiment a commenté ce processus en disant : « *quand on est professeur au lycée professionnel, on n'a pas le droit de regard sur l'orientation des élèves de 3^{ème}* ». Un autre enseignant souligne, dans son discours, trois problèmes à ce sujet : 1) les enseignants des lycées professionnels n'ont aucune influence ou rôle dans l'orientation vers le lycée professionnel, 2) il y a des incertitudes quant au respect des vœux d'orientation formulés par les élèves et, 3) il a fait référence au logiciel : « *cela se passe au niveau du collège. Nous, au lycée professionnel, on n'y participe pas. On espère que, dans la majorité des cas, l'orientation a été prise en compte* ».

²²⁵ S. Blanchard, J-C. Sontag, « Histoire de l'orientation professionnelle et scolaire en France », Les pratiques de la formation, mis en site le 23, février, 2011.

par le corps enseignant et en fonction des souhaits des élèves. Mais je n'en suis pas toujours sûr, parce que c'est un logiciel qui choisit l'orientation des élèves »

Les propos de cet enseignant suscitent des interrogations quant au choix ou filtrage des élèves par un logiciel. Ce logiciel se substitue au rôle des enseignants notamment ceux des lycées professionnels, comme l'a souligné un professeur en électronique : *« c'est un ordinateur qui est géré par le Rectorat. Auparavant, on le faisait par dossiers ; il y a 6-7 ans, on procédait encore par dossiers, chaque fin d'année scolaire et avant la rentrée. On avait des dossiers, on choisissait et on les classait. Maintenant tout est lié à l'ordinateur du rectorat ».*

Certes, il est bien évident que les vœux des élèves et des familles constituent les composantes essentielles dans le choix d'une orientation ; cependant, les vœux doivent correspondre au niveau scolaire des élèves. Dès lors, la sélection des élèves par ordinateur gomme en quelque sorte les vœux des élèves. Cela produit donc un public étrange. Un professeur en électronique a critiqué la façon d'effectuer une orientation ignorant le rôle des professeurs du lycée professionnel : *« là, on n'a aucun rôle. Il y a un logiciel qui s'appelle PAM, c'est un logiciel académique, qui regroupe toutes les données entrées depuis le collège jusqu'à la fin de la 3ème. Nous n'avons aucun pouvoir sur ce logiciel. Donc ce logiciel va attribuer des places, en fonction du nombre de points et des barèmes. Et donc, pour la seconde, ce logiciel va sortir une liste de 80 élèves. Et nous, nous devons prendre ces 80 élèves là. Donc, on n'a aucun pouvoir ; on a perdu notre rôle. Pour nous, tout n'est pas transparent, il nous arrive 80 élèves et on ne sait pas d'où ils sont sortis [...] la sélection est faite d'une façon bizarre avec des barèmes et des coefficients bizarres donc on a un public bizarre ».*

Le deuxième type de critique est lié directement au fonctionnement du conseil d'orientation. De ce point de vue, un professeur en électronique avec 30 ans de carrière nous a dit : *« Cela fait 30 ans que j'enseigne au lycée professionnel, j'ai jamais vu un conseil d'orientation venir dans un atelier voir ce qu'est une section électronique par exemple. C'est un des problèmes de notre système éducatif. Ils ne connaissent pas les métiers. Demandez à un conseil d'orientation ce que l'on fait en sortant d'un baccalauréat professionnel électronique, qu'est-ce que va faire un élève, dans quel métier, dans quelle entreprise va-t-il aller travailler ? ».* Un professeur en électronique a apporté une autre critique quant au rôle du conseil de classe qui informe mal les élèves parce qu'il n'a pas été informé, selon lui, sur le contenu d'un métier et de ce que peut faire un élève dans un métier en particulier. *« On*

aura peut-être annoncé, avec le conseil d'orientation, l'idée de ce qui se fait en électronique, mais d'une mauvaise manière. C'est pour cela, forcément, qu'en fin d'année, des jeunes partent parce qu'ils pensaient qu'il s'agissait d'informatique. Pour eux, les conseils de classe, l'informatique et l'électronique, c'est très lié ».

7.3.2. Les parents et l'orientation

Après avoir questionné les enseignants sur leur point de vue à propos de l'orientation et sur le rôle du conseil de classe, il nous a semblé indispensable de savoir comment les enseignants perçoivent le rôle des parents dans l'orientation.

Seuls neuf professeurs ont accepté de parler du rôle des parents dans l'orientation. Ceux qui ont refusé ont argumenté que l'orientation se fait au niveau du collège.

Il est à noter que les professeurs n'en ont pas parlé de la même manière et n'ont pas non plus les mêmes intérêts. En général, ils se sont concentrés sur le rôle du conseil de classe plus que sur celui des parents parce que, disent-ils, les parents d'élèves ne sont pas suffisamment impliqués dans la scolarité de leurs enfants, comme nous le montrerons plus tard. Les parents joueraient donc un rôle faible dans l'orientation de leurs enfants selon certains professeurs. D'autres professeurs vont plus loin et estiment que la famille ne joue aucun rôle dans l'orientation à l'issue de la 3^{ème}, et considèrent aussi que c'est l'élève qui est l'acteur principal dans son orientation, comme l'a indiqué un professeur en électronique : *« Non, c'est les élèves qui choisissent. »*

Nous avons constaté que la variable des résultats scolaires est celle qui influence le plus dans les processus d'orientation, voire que cette variable a un impact sur l'influence de la famille de l'élève : *« le rôle des parents [...], il y a plusieurs profils de parents. Il y a les parents qui subissent la décision du conseil de classe et ceux qui disent subir l'influence du professeur. Par ailleurs, on relève quelques insatisfactions chez les parents et d'autres qui souhaitent un redoublement en troisième »* a ajouté un professeur de vente.

La question de l'orientation révèle d'autres paramètres tels que la place des parents dans la vie scolaire de leur enfant, leur accompagnement dans la vie scolaire et la relation avec les professeurs. La question de la relation entre la famille et l'école se pose donc, sans exagération, de l'origine à l'école. Généralement, les parents d'élèves, à la fin de la 3^{ème}, sont confrontés à une décision d'orientation. G. Desquesnes, a défini l'orientation scolaire comme

« le fait d'accompagner, d'aider son enfant à trouver les études qui le conduiront vers le métier qu'il aime »²²⁶. Selon un professeur de français, le rôle des parents dans l'orientation de leur enfant est un fait à prendre en considération : « ça demandait, d'un côté, un investissement pour les parents qui suivent bien la scolarité de leurs enfants et qui décident en 3ème. Comme quoi, il y en a qui aiment leurs enfants ». L'influence de l'origine des parents peut se manifester dans la procédure d'orientation. En général, le public du lycée professionnel appartient à la catégorie socioprofessionnelle modeste et défavorisée. Ainsi selon Desquenses : « Les parents ont des difficultés à accompagner leurs enfants au sein de leur scolarité « près des deux tiers des parents de l'échantillon disent avoir été en difficulté pour accompagner leur enfant en matière d'orientation scolaire. Les parents qui se pensent en difficultés sont le plus souvent titulaires d'un niveau V (CAP-BEP). Les parents en difficulté pour accompagner leur enfant présentent un profil particulier. Ce sont ceux qui disent rencontrer le plus de difficultés, de stress, d'inquiétudes et pour qui l'orientation scolaire entraîne beaucoup de conflits ».²²⁷

Un professeur de français a précisé : « Pour revenir à l'orientation, je pense qu'il y a certaines familles qui s'investissent et qui s'intéressent dans l'avenir de leur enfant. Je pense qu'il y a certaines familles qui s'en désintéressent, et qui n'ont pas, peut-être, on peut le dire, le niveau linguistique ou culturel. [...] par exemple, des parents qui savent parler très peu le français, et qui font confiance à leur enfant scolarisé en France. De fait, ils ne s'occupent pas de la scolarité de leur enfant. Il y a aussi une catégorie de parents, qui, je pense, n'accorde que peu d'importance à leur enfant, peut-être parce qu'ils sont dépassés par l'éducation de leurs enfants pour x raisons».

Comme nous l'avons déjà indiqué, le conseil de classe, les parents d'élèves et l'élève sont les trois intervenants principaux d'une orientation. A la question sur l'orientation, des professeurs ont évoqué le contact avec l'école et le rôle des parents. Selon un professeur en électronique, cette procédure divise les parents en deux groupes : « Il y a des parents qui se désintéressent et il y a des parents qui sont très proches de leurs enfants ».

Quelques professeurs ont évoqué l'impact des parents mais de façon indirecte. En réalité, ils ont évoqué, plus ou moins explicitement, la théorie de la « reproduction ». En effet, un professeur en électronique a répondu : « C'est l'influence psychologique: le père travaille dans les alarmes, le fils il dit, bon, je vais faire comme mon père. C'est arrivé bien sûr [...] »

²²⁶ G. Desquenses, « Parents et orientation scolaire dans le Calvados », *op.cit.*, 2011, p. 1.

²²⁷ *Ibid.*, p. 3.

c'est une influence – peut-être 30 % des élèves ». Nous avons retrouvé ce constat dans les propos d'un professeur en architecture qui a dit : « il y a certains élèves qui suivent la trace de leur père. C'est-à-dire, que si le père a une entreprise de peinture, l'élève fera de la peinture, et si le père a une entreprise de plombier, le fils deviendra plombier. Oui on en a certains ».

L'orientation s'inscrit dans le champ spécifique de la relation entre la famille et l'école. En fait, dans cette étape, plusieurs choses entrent en ligne de compte : les désirs, les aspirations des parents attachés à faire en sorte que l'avenir scolaire de leur enfant soit le meilleure possible d'un côté, et, de l'autre, l'école qui doit gérer les flux d'élèves et doit coordonner un ensemble de dispositifs et de procédures. De ce fait, cela génère parfois des conflits non seulement entre la décision du conseil de classe et les aspirations des parents, mais aussi entre la famille et l'élève. Un professeur de géographie et d'histoire a cité un cas : « Moi, j'ai l'exemple d'un élève qui ne travaille pas et d'élèves qui sont en conflit avec leurs parents parce que les parents voulaient absolument qu'ils aillent en général et ne voulaient absolument pas qu'ils viennent en lycée professionnel alors que les élèves eux-mêmes voulaient venir là. Il y a donc conflit dans la famille ».

La valeur scolaire joue encore un rôle très important au niveau de l'orientation, mais moins que la proposition du conseil de classe ou le choix de la famille.

La place des parents au lycée

Le lien entre l'école et les parents a été une préoccupation importante pour les chercheurs dans le domaine pédagogique et social ainsi que pour les politiciens. Ces deux institutions se partagent l'éducation et la socialisation de l'élève. Avec le temps, les chercheurs se focalisent de plus en plus sur la relation entre l'école et les parents pour mieux connaître son influence sur les performances des élèves. Depuis 1968, la politique pédagogique a insisté sur la nécessité d'intégrer les parents dans la vie de l'école ; la loi d'orientation de 1989 et la participation de la famille dans les processus de l'orientation s'inscrit dans cette tentative

De nombreuses études, Brinbaun et Kieffer, (2005 et 2009) ; Vallet et Caille, (1996) montrent que la performance scolaire est liée aux attitudes familiales, notamment, dans les aspirations des parents issus de l'immigration qui sont impliqués dans la réussite scolaire par rapport aux familles d'origine ouvrière.

Certaines études, Terrail, (1992) ; Santrelli (2001) ; Lambret et Peignard, (2002) ont traité la relation entre l'école et les familles populaires, en montrant nettement l'existence d'un lien entre les deux par rapport à la réussite scolaire. Terrail (1992) s'en fait l'écho dans l'influence de la famille sur la réussite des filles de milieu populaire : « *Dans les quartiers populaires, l'une des difficultés la plus souvent évoquée par les professionnels de l'enseignement lorsqu'ils abordent la question de la famille est la difficulté qu'ils rencontrent pour voir les parents et, en particulier, les parents des enfants les plus en difficulté* »²²⁸

Au début de cette section, nous avons indiqué au que seulement neuf professeurs ont été répondus à notre interrogation sur le rôle des parents dans l'orientation. Pour cela, nous avons interrogé les enseignants sur la place des parents dans l'école généralement.

Lorsque nous avons interrogé les enseignants sur le contact et la relation avec la famille des élèves, nous pouvons dire que la grande majorité des enseignants ont indiqué qu'il y a un véritable problème dans ce domaine. D'après eux, les parents sont absents de la vie scolaire de leur enfant. « Rarement », « très peu », « quasiment on ne les voit pas » sont les expressions utilisées par la grande majorité des enseignants à ce propos. Citons, à titre d'exemple, la réponse d'une enseignante en architecture au lycée secteur bâtiment : « *Très peu. Les parents, ils ne viennent pratiquement pas* ».

En effet, les enseignants souhaitent rencontrer et voir les parents des élèves, notamment les parents des élèves qui sont en difficulté et qui ne se comportent pas correctement. La politique éducative du système scolaire français essaie d'intégrer la famille dans la communauté éducative. Dans cet objectif, des journées portes ouvertes ont été instaurées pour accueillir les familles tout comme des réunions régulières à l'école. Cependant, les enseignants interrogés indiquent qu'ils ont énormément de mal à faire venir les parents aux réunions. Un enseignant en français au lycée secteur tertiaire s'est exprimé à ce sujet : « *lorsqu'il y a des réunions organisées par les professeurs, on a un mal fou à rencontrer les parents, même pour les élèves qui ont tant de difficultés. On réunit les parents dans le cadre d'une réunion mais on voit quasiment personne. Parfois on leur téléphone, mais ils invoquent parfois, comme excuse, qu'ils ont du travail. On a aussi ceux qui ne s'intéressent pas du tout à la scolarité de leurs enfants* »

²²⁸ Centre ressources prospection du Grand Lyon, Les relations entre l'école et les familles populaires : état des lieux, analyses et pistes d'action.

Il y a des enseignants qui notent que pendant ces réunions ils voient des parents, mais ce sont toujours les parents des « bons » élèves et qui n'ont pas des problèmes, comme nous a dit une professeure de mode et vêtement : « *On a des réunions régulièrement, on ne voit souvent que les parents de bons élèves, c'est la vérité* ». Ceux qu'ils rencontrent lors de la journée porte ouverte au début de l'année scolaire, ils continuent à les voir pendant la scolarité de leur enfant. Cette idée est partagée par une grande partie des enseignants interrogés. A ce propos, un enseignant de vente au lycée secteur tertiaire disait : « *les premiers parents qu'on va voir au premier septembre seront souvent les parents qu'on verra pendant les trois ans. C'est-à-dire que ce sont toujours les mêmes parents que nous verrons.* »

Ainsi, les enseignants ont indiqué qu'ils ont du mal à rencontrer les familles de certains élèves, en particulier les familles dont les élèves sont en difficulté. Un enseignant en mathématiques a précisé que : « *le contact est difficile. Le contact est difficile surtout avec les parents des élèves qui ont de grosses difficultés, de gros problèmes de scolarité* ».

Certains travaux ont montré que l'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants dépend de l'origine sociale de cette famille. C'est-à-dire que la présence des parents de milieu populaire dans l'entourage scolaire est moindre par rapport aux parents de milieu favorisé. Cette relation est fragile, elle dépend de la volonté ou non de la part des parents de rencontrer les enseignants ; elle ne rentre pas forcément dans une logique stratégique. J-P. Caille, (1992), a montré que les familles d'origine étrangère sont les plus nombreuses à ne pas avoir de contact avec l'école. Dans cette perspective, quelques enseignants ont fait remarquer qu'ils ont parfois des contacts avec des familles issues de l'immigration comme celles du Maghreb, par exemple. Mais souvent, le contact ne va pas dans le bon sens ; c'est ce que nous relevons de la réponse d'un professeur en électronique : « *le problème avec les jeunes maghrébins, c'est que le père est toujours absent et on a, en face, la mère. Et souvent dans la culture maghrébine, la mère est là plus pour jouer un rôle de protection plus que celui de sanction. Quand on va au Maghreb au « Bled », je dis que le père a un pouvoir sur les enfants : si le gamin ne fait pas un truc comme il le faut, le père est derrière lui. Ici, on n'a pas cela. Souvent quand on convoque les parents, on ne voit que la mère* ».

Pour quelques enseignants, l'absence des parents de la vie scolaire de leur enfant est tout à fait justifiée comme nous le dit un enseignant en commerce au lycée secteur tertiaire, qui a noté que le contact avec la famille est rare, mais pour lui « *c'est rare. Mais ce n'est pas grave ça, je crois que les parents doivent rester à leur place* ». Pour cet enseignant la mission des parents est de s'occuper de l'éducation ; l'école, c'est le travail d'un enseignant : «

j'insiste sur le mot « professeur ». En fait, il faut arrêter de nous faire faire n'importe quoi. Il faut arrêter, et ça ne s'arrête pas. Mais, aujourd'hui, on fait beaucoup de choses périphériques beaucoup de tâches périphériques. Ce n'est bon pour personne. Si mes élèves sont en stage, je dois voir l'élève pour la convention de stage. C'est pas le boulot du professeur, c'est le boulot de l'administration ».

7.4. Le rapport au savoir selon le point de vue des enseignants du LP

7.4.1. La motivation comme un indice du rapport au savoir

Dans la partie théorique de notre travail, nous avons abordé la notion du rapport au savoir. Puis dans notre questionnaire auprès des élèves, nous avons aussi posé la question du rapport au savoir. Dans cette section, nous aborderons la question du rapport au savoir, mais au travers de la motivation. C'est-à-dire comment les enseignants du lycée professionnel tentent de mobiliser les élèves par les savoirs enseignés ?

Rappelons que la formation enseignée au lycée professionnel se divise en deux formes : la forme scolaire et la forme professionnelle. Notre enquête auprès des élèves montre que la majorité d'entre eux ont conscience de cette réalité et qu'ils distinguent bien ces deux types de formation.

D'un point de vue méthodologique, nous avons posé une question directe aux enseignants sur le rapport et la mobilisation de leurs élèves aux savoirs enseignés au lycée professionnel. Nous avons constaté que leurs réponses s'organisent autour du thème de la présence ou de l'absence de « motivation » des élèves en lien avec une matière en particulier.

Des discours des enseignants, ressort l'idée générale que les élèves des lycées professionnels sont motivés pour les cours professionnels plus que pour les cours dits généraux. Un professeur de français s'en est fait l'écho : « *Quand on vient au lycée professionnel, c'est pour travailler les matières professionnelles en général et pas pour les matières générales* » ou comme l'a souligné un autre professeur en électronique : « *pour les élèves, c'est normal. Les professionnels sont les plus importantes* ».

Les enseignants interrogés ont apporté des explications variées à cette différence affichée par leurs élèves. En effet, une partie des enseignants ont associé ce problème aux élèves eux-mêmes et une autre au système scolaire.

Tout d'abord, et pour la première partie des enseignants, ce sont le profil des élèves et leur carrière scolaire marqués par l'échec ou les difficultés scolaires qui sont les facteurs jouant un rôle important dans la motivation envers une matière, comme l'a relevé un professeur en électronique du lycée du bâtiment : « *en général, les bons élèves, ils sont bons. Ils ne rejettent pas une matière ou une autre parce qu'ils sont bons. D'un autre côté, il est*

vrai que certains élèves qui ont eu des difficultés pendant toute leur scolarité en enseignement général, peuvent devenir bons dans la partie professionnelle ».

D'autres enseignants ont expliqué que certains élèves dont la vie scolaire était considérée comme finie refusaient la vie scolaire et les matières générales du fait des difficultés rencontrées au collège et ont accepté la vie professionnelle qui commence pour eux. Une enseignante en anglais du lycée secteur bâtiment a dit à ce propos : *« je pense qu'ils ont envie de venir au lycée professionnel pour ne plus avoir les enseignements généraux [...] mes élèves me disent : qu'ils ne comprennent pas pourquoi ils se retrouvent en anglais, une de ces matières qui ne les intéressent pas, qui ne leur plait pas et dans lesquelles ils ont beaucoup de difficultés ».*

Un autre enseignant nous a confirmé que les élèves du lycée professionnel ne se mobilisent pas de la même façon par rapport aux formations enseignées. Selon lui, les élèves découvrent dans le côté professionnel une nouvelle expérience, une nouvelle circonstance du cours et une façon d'enseigner, alors que, dans une classe classique de matière générale comme le français, ils restent assis. *« Ils ont des difficultés. Certains élèves ont des difficultés avec la langue française mais pas beaucoup plus que d'autres élèves. C'est-à-dire qu'un certain nombre d'élèves trainent au moins depuis le collège voire depuis l'école primaire. Non, cela ne se mesure pas en termes de difficulté. Moi, je le mesure en termes d'intérêt. Est-ce que les élèves sont intéressés ? L'élève peut dépasser ses difficultés. Même s'ils ont des difficultés, cela ne les empêche pas d'avancer et de trouver certaines choses pas très intéressantes et finalement c'est très grave. Les difficultés avec la langue française ne doivent pas les empêcher de progresser »* nous a rapporté un professeur de français du lycée secteur industrie.

Pour les autres enseignants, le problème lié à la distinction que font les élèves entre les matières générales et les matières professionnelles est indépendant des élèves. Il dépend du système scolaire, de l'image donnée par l'enseignement professionnel et par la place dévalorisée qu'il occupe dans l'enseignement et, enfin, de l'idée que ce type d'enseignement est concentré sur le travail manuel et professionnel. Un professeur de français du lycée secteur industrie a dit à ce propos : *« c'est là période de leur vie ; c'est-à-dire la période du collège où ils étaient considérés comme n'ayant pas le niveau dans ces matières. Donc ils arrivent en seconde générale, dans l'intention de bien faire en professionnel ou en CAP. Ils intègrent la voie professionnelle avec l'idée que l'on va essayer de les récupérer, et qu'en matières générales, on ne veut pas s'en occuper »*

En plus des professeurs qui lient ce problème au système scolaire et à leurs fonctions, il y a aussi celui des coefficients attribués à chaque matière. En effet, le poids des matières professionnelles est plus important que celui des matières générales d'après ce que nous a expliqué un professeur en électronique : *« on prend notre matière avec un QF8 pour la pratique et un QF5 à l'écrit, cela fait donc un total de QF13 pour un bac professionnel ; même les maths et la physique cela ne fait que 5. Donc, obligatoirement, les matières professionnelles sont plus importantes »*.

Rares sont les enseignants en professionnel (exactement deux) à avoir indiqué que les élèves des lycées professionnels acceptent leur formation sans aucune distinction entre la forme scolaire et la forme professionnelle, comme l'a indiqué un professeur en électronique : *« je pense que cela se passe bien : les élèves ne refusent pas l'enseignement général. Je pense qu'ils comprennent bien parce que les matières sont importantes »*.

Une autre critique liée au système scolaire a été apportée au processus d'orientation. Le stéréotype sur les élèves des lycées professionnels s'appuie sur le fait qu'ils n'ont pas le niveau pour intégrer un lycée d'enseignement général, donc sur la hiérarchie de fait au sein du système scolaire. Ce stéréotype revient dans l'expression de la motivation des élèves. *« En fait, le problème c'est qu'on a des jeunes qui ont tous le même discours en 3^{ème} : tu es bon, tu vas en lycée général ; tu n'es pas bon, tu vas en lycée professionnel. Je ne suis pas bon et comme j'ai jamais fait le professionnel, c'est que je ne suis pas bon pour les matières générales : parce que, en collège, on fait les matières générales. Donc, aujourd'hui, on se retrouve avec des jeunes plus ou moins qui ont cette idée »*, selon un professeur en électronique au lycée secteur industrie.

A propos de la motivation et du rapport au savoir, nos observations concordent avec les analyses d'A. Jellab. Nous avons montré, précédemment, que la majorité des enseignants estiment que les élèves se motivent et se mobilisent plus dans les cours professionnels que généraux. Cela valide la pertinence de la notion de « rapport pratique » pour décrire le rapport des élèves aux enseignements. Nous avons trouvé cette analyse, à la fois dans le discours des enseignants des matières générales et dans celui de ceux en charge des matières professionnelles.

Nous avons relevé aussi que les enseignants estiment que leurs élèves se mobilisent plus dans la formation professionnelle car ils auraient le sentiment que leur scolarité s'est

arrêtée à leur orientation vers l'enseignement professionnel. Ces élèves en rupture avec l'école, ce seraient donc dans une relation « désimpliquée ».

7.4.2. La formation professionnelle et le stage en entreprise

La formation de lycée professionnel comprend des périodes de formation en entreprise, « le stage » comme il s'appelait avant. Le stage représente une étape très importante dans la vie d'un élève en lycée professionnel. Pour la grande majorité, le stage représente le moment du contact concret avec le monde du travail. Cependant, le stage pour des professeurs de lycée professionnel reste un objet de discussion, en raison de la faiblesse du suivi des élèves au cours du stage, et parce que le stage perturbe parfois le programme scolaire, notamment pour les élèves du baccalauréat professionnel.

Le discours des enseignants nous a conduits à leur faire préciser leurs points de vue sur le stage et sur l'intérêt de faire un stage dans une entreprise.

Selon notre enquête, nous trouvons que la grande majorité des professeurs interrogés sur l'importance et l'intérêt de faire des stages au cours de la formation, citent que c'est l'occasion de mettre les élèves en situation réelle, dans une situation professionnelle, comme le dit un professeur de vente au lycée de tertiaire : « *de plonger dans le milieu professionnel* » ; ou comme le confirme un autre professeur d'électronique au LP d'industriel : « *de mettre dans une situation réelle* ». De plus les élèves ont l'occasion d'expérimenter des techniques et des activités différentes au sein de leurs stages : pendant la formation au lycée professionnel existe entre (6 et 8) semaines de stage en entreprise. A chaque fois les élèves effectuent une activité différente de la précédente, cela multiplie les expériences professionnelles. « *En entreprise, ils ont cinq périodes de stage ou formation, donc ils peuvent aller voir les cinq activités différentes [...] et nous dans l'électrotechnique, il peut très bien dépanner un ascenseur, il peut très bien, aller installer dans le bâtiment, il peut très bien faire un câblage dans un entreprise. Donc ça leur permet de voir des différents secteurs d'activités pour que après il puisse choisir le secteur d'activité dans lequel il veut faire leur métier* » (professeur d'électrotechnique).

L'intérêt de faire un ou des stages ne se résume pas à avoir un contact avec le professionnel, mais le stage est un moyen qui aide les élèves à s'auto-évaluer et à mieux savoir quel métier les attire effectivement. « *Des fois ce sont des gamins qui ne sont pas du tout scolarisés, qui ont en classe de mauvais comportements comme l'absentéisme, et quand*

ils sont à la période de stage ils se réveillent justement. Le stage est un très bon élément. C'est-à-dire, qu'il correspond à leur personnalité et à leur envie. Donc c'est aussi un moyen de voir s'il était dans la pulsion, dans un élan positif par rapport à ce qu'il a envie de faire».

Nombreux sont les enseignants qui ont signalé l'importance et l'intérêt du stage pour que les élèves puissent assurer leur choix d'orientation vers telle spécialité ou la changer. Deux professeurs ont indiqué que des élèves ont vraiment changé leur formation après avoir fait un stage. « *C'est quand même un problème d'orientation, et mal expliqué. Et lorsqu'ils se rendent compte qu'ils ne manipulent pas bien ces choses ils sont déçus* ». (Un professeur de lettres et histoire). Ou « *je pense que plusieurs choses peuvent permettre aux jeunes de confirmer leurs choix professionnels* ». (Un professeur de français et histoire.)

De plus, la mission du stage complète efficacement la formation donnée par les lycées professionnels: certaines filières souffrent d'un manque crucial de matériels ou de machines qui permettent de familiariser les apprenants avec les outils de leurs professions. « *De plus, nous, on peut pas faire ce qu'ils font en l'entreprise, par exemple si on dit d'installer des pièces de rechange sur la voiture, et qu'on n'a pas de voiture, que faut-il faire ? On n'est sur des tableaux, on n'est pas sur des câblages réels* » (Un professeur d'électronique). L'encadrement des patrons d'entreprise renforce ainsi celui des professeurs au lycée: « *je trouve que c'est très bien parce que les exigences des patrons sont généralement supérieurs à ce qu'on leur demande au lycée. Le patron leur demande par exemple de venir à 8 heures, le gamin même s'il n'aime pas se lever le matin à 8 heures, et il arrive en retard une fois, deux fois, trois fois le patron a le droit de casser le contrat avec l'élève [...] en générale c'est un moyen de savoir s'il était sérieux ou pas* » comme le note un professeur de français et d'histoire.

Difficulté de trouver un stage :

En analysant le discours des enseignants, nous sommes arrivés à relever aussi des informations liées aux conditions pour trouver un stage. En effet, la grande majorité ont indiqué que les élèves trouvent facilement un stage sans inquiétude, pourtant il y a des enseignants qui ont déclaré que certains élèves affrontent plus ou moins des problèmes afin d'en obtenir un comme le dit un professeur d'électronique : « *différents cas se présentent : il y a qui trouvent facilement des stages, d'autres pas. Il y en a qui attendent le dernier moment pour se mettre à la recherche et ont donc du mal à en trouver* ».

La difficulté de trouver un stage peut dépendre également de la spécialité des élèves. Le stage doit normalement correspondre à leur spécialité et cela pose un problème à certains élèves. Il y a en a qui finissent par accepter des stages qui correspondent peu à leur formation : « *Les stages en entreprise ont une fonction reconnue dans la formation professionnelle constitue un signal sur le marché du travail. « Un jeune sur quatre de l'échantillon déclare avoir connu des difficultés pour obtenir un stage ».*

Tous les enseignants insistent sur l'importance et l'intérêt de faire un stage afin de confirmer ou pas le choix de spécialité cependant nous n'avons rencontré aucun élève qui ait changé de spécialité par faute de stage. Il reste qu'une partie de notre échantillon a déclaré que les choix des spécialités sont souvent imposés.

7. 4.3. L'insertion professionnelle des lycéens

Si une formation ou des études longues semblent être un indicateur favorable pour l'obtention d'un emploi, et pour une insertion professionnelle plus rapide, cette formation n'assure pas pour autant l'accès à un travail correspondant au niveau de la qualification obtenue « *les élèves qui prolongent leur scolarité y trouvent un avantage. Toutefois, quand certains jeunes arrivent sur le marché du travail avec une formation de longue durée, ils sont parfois contraints d'accepter un emploi moins qualifié que leur niveau de formation ».*²²⁹

Donc quel est le rôle du diplôme obtenu dans les processus d'insertion des élèves qui ont choisi l'enseignement professionnel ?

Lorsque nous avons interrogé les enseignants sur l'insertion des élèves de lycée professionnel et sur la facilité de trouver un emploi après le baccalauréat professionnel ; nous avons constaté que les réponses, d'une tonalité généralement négative, traduisent les inquiétudes quant à l'insertion professionnelle des élèves.

La raison ou la justification de cette tonalité négative varie. Nous pouvons la rassembler dans plusieurs arguments : certains professeurs déclarent que leurs élèves trouvent des obstacles pour être recrutés ou pour obtenir leur premier emploi en raison de la durée relativement courte de leur formation mais aussi de leur très faible niveau ; « *en fait ces élèves qui vont sortir du lycée professionnel ont un bac seulement, et ça c'est pas un bon niveau, pas trop d'expérience ».* (Une professeure de mode et vêtement, lycée secteur du tertiaire).

²²⁹ P. Biscourp, « Durée des études, trajectoire scolaire et insertion sur le marché du travail », *op. cit.*, , p.178.

C'est pratiquement le constat de l'étude de P. Biscourp (2006), sur la durée des études et l'insertion professionnelle : « *les personnes ayant des scolarités courtes s'achevant au collège ou au lycée général sont celles qui rencontrent le plus difficultés d'insertion* ». ²³⁰

D'autres professeurs interrogés ont évoqué la hiérarchie des filières. Cette hiérarchie est aussi liée au marché du travail. En effet, la majorité des enseignants voient que certains élèves se font facilement recruter, tandis que d'autres sont confrontés à d'énormes obstacles. Selon eux, certaines spécialités sont plus porteuses que d'autres, notamment les filières électroniques ou électriques. Comme l'indiquent les enseignants de ces deux spécialités : « *en fait, on a des filières où il n'y a pas de forte demande de travail. Pour l'électronique le problème ne se pose pas tellement ; on peut dire qu'il y a du travail, car très peu d'élèves n'en trouvent pas à leur sortie de formation* » (Un professeur d'électronique au lycée secteur industrie).

Selon l'étude de Biscourp (2006) sur la trajectoire scolaire et l'insertion professionnelle, « *le type de formation suivie n'a pas d'incidence sur le taux d'emploi. A l'issue des formations « production » et « services » les taux sont respectivement de 57 % et 56 %* » ²³¹. Or, et selon nos entretiens, nous constatons que les enseignants dans la filière industrielle, et notamment dans la spécialité électronique et électricité, évoquent qu'une hiérarchie existe non seulement entre les filières mais aussi entre les spécialités dans la même filière. En fait, 8 enseignants parmi les 10 enseignants de l'électronique et de l'électricité, avec lesquels nous avons effectué un entretien, signalent que les élèves d'électronique ou d'électricité peuvent trouver plus facilement un travail que les autres élèves surtout ceux de la spécialité de production. « *Il y a des filières qui portent les emplois et d'autres qui n'en portent pas.* » (Un professeur, de matière pratique électronique, lycée secteur industrie) d'autres enseignants confirment aussi « *oui, je pense qu'il y a des spécialités qui marchent plus que les autres.* » (Une professeure de lettres et d'histoire-géo au lycée secteur industrie).

Cette tendance a été aussi évoquée par des enseignants de la filière tertiaire et de celle du bâtiment. Un professeur de vente dans le lycée secteur tertiaire disait à juste titre : « *en ce qui concerne la vente évidemment oui, il y a des demandes d'emploi. Par curiosité je m'amuse à consulter des petites annonces, soit dans les journaux, soit sur l'internet, vous verrez que*

²³⁰ *Ibid.*, p.179.

²³¹ L'insertion professionnelle des lycéens : des conditions d'emploi peu favorables, enquête insertion dans la vie active des lycéens (IVA) 2010 d'enseignement général et technologique et professionnels publics et privés sous et hors contrat de l'éducation nationale, *le Point sur*, N°61, juin 2011, ISSN.6158.

les offres d'emplois liées au profil des commerciaux occupent une très, très large partie de la rubrique des offres d'emploi ; nous on a cette chance là sur les secteurs d'activités où il y a une demande importante de la part des entreprises».

Il est à noter que cette hiérarchie liée au marché du travail révèle selon le point de vue des enseignants d'un problème de fonctionnement au sein du système scolaire. En fait, les élèves s'orientent de plus en plus vers les spécialités où il existe du travail, des offres d'emplois. En revanche, dans certaines spécialités, les effectifs d'élève sont très faibles. Comme l'indique un professeur de matières pratiques en électronique : *« il y a des filières qui portent les emplois et d'autres qui n'en portent pas, mais pour la politique de l'éducation ce n'est pas un problème, même s'il y a une filière qui n'est pas porteuse d'emplois, on la garde tout de même ».*

Pour certains enseignants, les élèves éprouvent des difficultés à trouver un travail après leur bac. Cependant, ces enseignants ont tendance à rejeter toute la responsabilité sur les élèves. Ils estiment que les offres d'emplois existent pour toutes les filières et les spécialités, seulement certains élèves ne chercheraient pas vraiment le travail avec beaucoup de motivation. De plus, ces enseignants distinguent encore deux profils d'élèves : les meilleurs élèves et les moins bons élèves. *« C'est le thème de l'employabilité, c'est la capacité de nos élèves à trouver un emploi. On a deux profils d'élèves: un profil qui attend après le bac pour chercher à travailler [...] mais on a le deuxième profil d'élèves : en face ceux qui sont de plus en plus dans l'optique de poursuivre plutôt leur études jusqu'au moins le niveau bac plus deux et parfois BTS ».* (Un professeur de matières pratiques en vente au lycée secteur tertiaire).

Un autre professeur dans la filière électronique confirme la même idée disant que : *« parmi ceux qui sont sortis, il y a des mauvais qui ne trouveraient pas d'emplois, et qui se retrouvent dans la rue, et après on a la moitié qui va continuer les études. Du coup, ils ne sont donc pas dans la vie active».*

La région et la ville sont connues en tant que pourvoyeurs d'emplois. Ce facteur a été examiné dans plusieurs recherches ; dans l'étude de J-F. Royer (2008), nous voyons bien l'influence de la Région sur le marché du travail. (En France métropolitaine, on observe la persistance de disparités géographiques sur des variables fondamentales de l'économie. Ainsi, les disparités de taux de chômage entre les 22 régions métropolitaines sont toujours importantes *« entre 1982 et 2007, l'écart entre le minimum et le maximum a toujours été*

*supérieur à 4 points, alors que le taux national était parfois proche de 7 %, et leur carte présente des aspects remarquablement stables depuis 25 ans ».*²³²

D'après notre enquête auprès des enseignants, nous constatons que le lieu où nous avons effectué notre recherche se présente comme un facteur d'influence sur l'insertion des élèves sur le marché du travail. Certains professeurs, de notre échantillon, accordent une importance à l'environnement et à la nature de la ville où les élèves vivent ; *« en fait, au niveau de l'emploi dans la région, c'est nul, parce qu'on est dans une région, touristique s'ils ne font pas des restaurations il y a pas trop d'offres d'emplois au niveau industriel. Maintenant, vous allez dans une région industrielle telle que Paris, il y a plus d'offres d'emplois, ici si vous faites un tour des emplois industriels, quelle que soit la filière, il est rare de trouver des annonces. Alors que, si on regarde le genre d'offres d'emplois dans les Alpes Maritimes, c'est le secteur hôtelier, ou de la santé qui l'emporte ».* (Un professeur, matière pratique électronique, lycée de la filière industrie).

7.5. Relation avec les élèves

Le fait d'enseigner ne se réduit pas à appliquer une méthode mais il s'agit de la capacité à établir une relation et la confiance avec les élèves, notamment si le public est difficile tel que peut l'être le public des lycées professionnels. La qualité de la relation entre les professeurs et les élèves représente un indicateur ou un facteur qui contribue à l'obstination scolaire. Des études et des recherches se sont focalisées sur la qualité de la relation entre les élèves et les professeurs et sur son influence sur les résultats et les performances scolaires. C'est l'occasion de citer ici l'étude de P. Potvin de 1985, car l'auteur a traité la relation entre les professeurs et les élèves qui sont en difficulté scolaire. Il a montré dans son étude que *« le succès de l'intégration des élèves en difficulté était directement lié aux attitudes positives des intervenants scolaires et que les attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté étaient plutôt négatives »*²³³. Puis, Potvin et N. Rousseau (1992), ont expliqué que les enseignants ont des attitudes et des comportements négatifs envers les élèves en difficulté et, au contraire, positifs envers les bons élèves.

²³² J-F. Royer, « Disparités territoriales: effets et causes des comportements des agents », *Economie et statistique*, n° 415-416, 2008, p. 3.

²³³ N. Rousseau, *et al*, « La relation de la confiance maître-élève perception des élèves ayant des difficultés scolaires », *Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, vol 44, n° 2, 2009, p. 194.

Dans cette perspective, l'enquête que nous avons menée auprès des enseignants s'est intéressée à la relation ou l'attitude adoptée par les enseignants des lycées professionnels envers leur public qu'ils considèrent en difficulté.

D'après nos entretiens avec les enseignants, nous avons constaté que les enseignants interrogés manifestent généralement une « relation positive », une relation basée sur des attitudes de proximité et souvent amicales. A ce propos, un enseignant de français au lycée secteur tertiaire nous a confirmé que la relation avec les élèves change d'une classe à l'autre mais elle est positive dans tous les cas : *« évidemment que non, je suis plus dur avec les 3^{ème}, puis les secondes, je suis vraiment à l'aise dans les classe supérieures. Tu me rencontres en terminale où je suis très détendu souvent [...] je ne veux pas dire que je me substitue aux parents, mais certains entretiennent des relations plus détendues avec moi : ceux qui font confiance aux stages par exemple et qui me font confiance pour les petites choses de vie. Il y a des élèves qui viennent pour nous voir, ils sont contents de nous revoir, ou ils arrivent même qu'ils traversent la rue pour me saluer. Donc on partage des choses immenses ».*

Rappelons que la grande partie des élèves questionnés sur leur relation avec les enseignants ont indiqué que leur relation varie selon les enseignants des matières dites générales et ceux des matières dites professionnelles. Nous avons souvent remarqué une différence entre les réponses des enseignants des matières dites générales et celles des matières dites professionnelles. Pourtant, en ce qui concerne la relation entre enseignants et élèves, nous n'avons pas constaté cette différence selon la matière enseignée. Il s'agit plutôt d'une distinction en lien avec la classe. C'est-à-dire que les enseignants interviewés font une distinction entre les élèves de seconde et ceux de première. Nous pouvons citer ici, les réponses d'une enseignante et d'un enseignant en lettres et en histoire au lycée secteur industrie, qui ont confirmé que la relation entre les enseignants et les élèves varie selon la classe : *« ça change beaucoup parce que les secondes, je n'aime pas la façon de crier sans arrêt et d'être obligé de les sanctionner. J'ai beaucoup de mal avec les classes de seconde. Cela se passe, en général, bien mieux après. Je suis plus pour le relationnel et pour la discussion avec plaisanterie. Ils comprennent d'eux-mêmes que je n'étais pas là pour les embêter. Donc c'est beaucoup plus agréable en première et en terminale ».*

Des études ont montré que la relation entre les élèves et les enseignants a une influence sur les performances scolaires et sur la persévérance, à l'instar de l'étude de Fredirecson et Rholdes (2004) et de Wentzel (1997). Nous retrouvons cette conception dans les propos de quelques enseignants. Car certains professeurs interrogés ont déclaré qu'ils

essaient d'avoir des relations positives avec les élèves afin de créer une bonne ambiance en classe, notamment parce qu'au lycée professionnel les cours sont longs (durée de 4 heures). Une enseignante en mode et vêtement du lycée secteur du bâtiment nous a dit : *« on essaie d'avoir un contact assez cool parce que l'on a 13 heures de cours, et 13 heures, c'est lourd même pour moi tout comme pour les élèves. On essaie de maintenir une ambiance. Avec les secondes, on est assez ouvert au début pour que cela se déroule bien après car on a 4 heures de cours. C'est vrai que 4 heures, c'est un peu beaucoup mais, en général, cela se passe bien. Souvent on palabre au début, on leur explique tout. Après, on essaie de leur donner de plus en plus d'autonomie. Les élèves, qui arrivent souvent du collège, ne sont pas du tout, du tout, autonomes, ils ont du mal à comprendre les consignes en même temps, mais c'est la génération. Comme aux adultes, on leur donne des consignes, ils les refont et ils reviennent. Le but, c'est de les rendre autonomes. Ils parfois ont un travail de 3 heures ou de 6 heures. Moi, j'explique tout au début du cours et après je repasse pour regarder si c'est bien ou mal fait. En principe, elles ne savent pas travailler toutes seules ».*

Certains enseignants expliquent cette relation indifférente et froide avec les élèves de seconde, parce que les élèves de seconde conservent le comportement qu'ils avaient adopté au collège. C'est ce que nous a décrit un enseignant en électronique au lycée secteur industrie : *« ils ont conservé le comportement du collège et forcément de troisième. Il n'est pas forcément positif : il y a beaucoup de bruit, beaucoup de bavardages. Ils ont donc conservé, en seconde, l'habitude de ne pas travailler, une habitude de fête. Il faut donc mettre les choses au point [...] comme vous êtes studieuse, vous allez m'écouter. [...] Ces différences de comportement, je les ai encore vues hier, parce que j'avais les secondes. Il faut être beaucoup plus strict voilà. Par contre, en Ire ou en terminale, voyez, ils sont dans l'atelier je les laisse, ils sont autonomes ».*

En outre, le profil des élèves des lycées professionnels, joue un rôle dans l'interaction entre enseignants et élèves. Pour ces enseignants, la relation qu'ils entretiennent avec les élèves varie à l'intérieur même d'une classe selon le profil des élèves. *« L'approche comportementale est différente entre les secondes et les premières, même entre les secondes et entre les premières. C'est-à-dire que chaque classe a son profil. La communication qui s'établit entre le professeur et les élèves peut être vraiment différente d'une classe à l'autre »*, selon un professeur de vente du lycée secteur tertiaire.

Le manque d'estime de soi est une caractéristique qui singularise particulièrement les élèves du lycée professionnel. De ce fait, nous constatons, quelque que soit le type de relation

entre les élèves de seconde ou de première et les enseignants, qu'il n'en demeure pas moins que ces derniers concentrent leurs efforts pour favoriser « l'autonomie » chez leurs élèves. A ce propos, un professeur en électronique du lycée secteur industrie a dit : « *on les force petit à petit à être autonomes parce qu'ils vont se trouver dans une entreprise* ».

Ce profil spécifique aux élèves du lycée professionnel influence les pratiques pédagogiques des enseignants, comme nous l'a déclaré un professeur en électronique du lycée secteur industrie : « *Ce sont les attitudes qui changent ; c'est-à-dire que, par exemple, lorsque les élèves ont trop peu d'autonomie c'est plutôt plus difficile, [...]. Alors que quand on a une classe autonome, comme c'est le cas, par exemple, d'une classe de première dont les élèves sont très autonomes mais qui sont aussi difficiles, parce qu'ils ont un caractère très vif. C'est une classe qui bouge beaucoup je vais donc plus intervenir pour les ramener au calme, pour qu'ils bougent moins. Par contre, ce sont de bons élèves qui comprennent très vite, ils n'ont pas besoin qu'on leur répète les consignes* ».

Conclusion générale

La recherche que nous avons conduite porte sur le lycée professionnel et son public. Nous nous sommes intéressée aux élèves de la classe de seconde et de première dans trois lycées professionnels à Nice dans les Alpes-Maritimes, et aussi aux enseignants de ces établissements.

L'ambition première de cette recherche est de cerner et de déterminer la mission du lycée professionnel, en posant comme première question, qui paraît simple : comment pouvons-nous caractériser le lycée professionnel aujourd'hui ?

A partir de cette question, nous avons construit un cadre problématique dans lequel notre recherche s'est inscrite et qui peut être résumé par la question suivante : le lycée professionnel est-il considéré comme une institution scolaire qui aurait pour mission de fournir des ouvriers qualifiés au monde du travail ?

Tout d'abord, il faut de rappeler que notre recherche a été réalisée sur trois lycées professionnels situés à Nice. Chaque lycée comprend des filières et des spécialités différentes. Nous avons tenté de profiter de ce contexte, pour développer une démarche descriptive et comparative entre ces trois lycées professionnels et pour savoir s'il existe ou pas une différence entre les élèves de ces trois lycées professionnels, e regard de la possibilité d'une différence hiérarchisée entre les spécialités propres à chacun des établissements. Cette comparaison a été effectuée à plusieurs niveaux : tout d'abord, nous avons entrepris de comparer les caractéristiques sociales et scolaires des élèves, en donnant toute sa place au genre; puis, nous avons comparé les motifs qui ont conduit les élèves à choisir le lycée professionnel. Nous avons, enfin, recueilli et décrit les témoignages de leur expérience du lycée professionnel et de leur rapport au savoir enseigné, thème qui a pris une place importante dans cette analyse comparative.

Dans le cadre la partie théorique de ce travail, nous avons, vu que les réformes et les lois qui ont engendré la création de l'enseignement professionnel, notamment le baccalauréat professionnel au milieu des années quatre-vingt, ont été menées dans le but d'établir un équilibre entre l'école et l'entreprise et de renforcer la relation entre les deux mondes.

D'une manière générale, comme Durkheim l'avait théorisé en 1938²³⁴ pour son analyse de la constitution et du développement de l'enseignement secondaire en France, le développement historique de l'enseignement professionnel ne dépend pas seulement des changements économiques, industriels et éducatifs mais aussi il est associé à l'évolution sociale et culturelle. Ainsi, dans cette partie, nous avons constaté que les professionnels et les industriels ont organisé l'apprentissage dans leurs propres entreprises afin de répondre à leurs besoins en main-d'œuvre, puis que, petit à petit, l'Etat a pris en charge une part croissante de l'apprentissage et l'a intégré dans l'école.

Avec les réformes et les lois liées à l'enseignement professionnel, le lycée professionnel se présente comme une des voies principales de la formation de la main d'œuvre qualifiée pour milieux professionnels. Cette nouvelle position de l'enseignement professionnel, en particulier le lycée professionnel, a donné une signification spécifique à cette organisation. Elle accorde une importance particulière à la question du marché du travail et à l'insertion de ses élèves après le diplôme professionnel. Cette image de lycée professionnel au service de l'entreprise pour la satisfaction de ses demandes en main-d'œuvre conduit à renforcer s'inscrit dans la conception et la représentation selon lesquelles cet ordre d'enseignement a pour objectif premier de former les élèves à la pratiquer effective d'un métier au terme de leur formation. Ce principe organisateur du lycée professionnel ne peut pas être sans conséquences sur les modalités de l'enseignement donné aux élèves. C'est ce que nous avons montré dans le développement de notre thèse, notamment dans la section sur l'orientation des élèves à la sortie de la classe de 3^{ème} (chapitre 2). Nous avons vu quels types d'élèves s'orientent/sont orientés vers cet enseignement. Nous avons vu que la grande majorité des élèves qui accèdent au lycée professionnel sont en échec ou en difficulté scolaire. Qui plus est, ils proviennent souvent d'un milieu social défavorisé, contrairement aux élèves qui accèdent à la voie générale et technologique.

Enfin, dans le dernier chapitre de la partie théorique, nous nous sommes intéressée à l'expérience des élèves de lycée professionnel au travers de leur rapport aux savoirs enseignés, en s'appuyant en particulière sur les travaux de B. Charlot et de A. Jellab. La notion de rapport au savoir apparait comme un élément pertinent pour traiter la question de la place du lycée professionnel, au sein de l'institution scolaire et pour répondre à notre interrogation de départ.

²³⁴ E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Presse Universitaire de France, (1^{ère}) édition, 1938, 1969.

Ce travail est centré sur une question principale qui est la suivante : le lycée professionnel, avec ses filières dévalorisées dans l'institution scolaire, et son niveau de qualification peu reconnu dans le monde du travail, parvient-il à atteindre ses objectifs? Autrement dit, à partir de ce que nous enseignent les expériences des élèves, le lycée professionnel, dispositif de l'institution scolaire, parvient-il toujours à être une école des ouvriers ? Les résultats de l'analyse peuvent se décliner sous les rubriques ci-après :

Un seul profil social et scolaire dans le lycée professionnel :

Pour obtenir ce résultat, nous avons eu recours aux variables classiques qui caractérisent l'enseignement professionnel, et qui sont les suivantes :

Premièrement, les caractéristiques sociales des élèves qui fréquentent le lycée professionnel.

D'après les données recueillies par notre recherche, nous avons constaté que les trois lycées professionnels, où nous avons réalisé notre enquête, accueillent massivement des élèves qui appartiennent à un milieu social modeste. Nous nous sommes appuyés sur les classements de Jellab (2008) qui a pris appui sur les classements de l'INSEE, pour déterminer la profession des parents des élèves.

De ce fait, les élèves qui sont issus de parents occupant une profession classée « favorisée A, et favorisé B » sont sous représentés dans les trois établissements scolaires. Alors que, les élèves dont les parents occupent une profession de la catégorie moyenne ou défavorisée sont sur représentés. Bien que cette caractéristique soit dominante dans nos trois lycées professionnels, cependant, nous avons relevé des variations entre les établissements. Le lycée professionnel qui a pour spécialité les métiers du tertiaire et celui qui a pour spécialité ceux du bâtiment accueillent davantage des élèves issus des pères et des mères de la catégorie socioprofessionnelle « défavorisée ». En effet, 55,7 % des élèves du lycée du tertiaire ont leurs pères qui occupent un emploi classé dans la catégorie socioprofessionnel « défavorisée ». Aussi, la même situation peut s'observer auprès des mères avec une proportion importante de 53,6 %. En ce qui concerne les élèves du lycée de la filière du bâtiment, la même tendance a été remarquée, avec des pourcentages un peu plus faibles de ceux-ci par rapport aux élèves de tertiaire. De ce fait, nous avons 44,2 % pour les pères et 38,9 % pour les mères appartenant à la catégorie socioprofessionnelle « défavorisée ». Le lycée des métiers de l'industrie reçoit aussi des élèves dont les parents appartiennent à la catégorie « défavorisée »,

mais avec des pourcentages plus faibles par rapport aux autres : 37,2 % des élèves ont un père qui occupe une fonction de niveau défavorisé, et 33,7 % une mère relevant de la même catégorie. Il est à noter, que la proportion des élèves qui ont des parents appartenant à la catégorie socioprofessionnelle dite « favorisée A et favorisée B » est plus forte dans le lycée industriel que dans les établissements formant aux métiers du tertiaire et du bâtiment. Par exemple : 12,8 % des pères des élèves du lycée du secteur industriel occupent une profession de niveau favorisée B, contre 8,3 % pour les pères des élèves du lycée du tertiaire, et 9,5 % pour le lycée du bâtiment.

Deuxièmement, les caractéristiques scolaires : le passé scolaire des élèves est une dimension importante de la caractérisation des élèves de lycée professionnel.

À partir de nos statistiques, nous avons montré que les élèves qui s'orientent vers le lycée professionnel sont des élèves qui sont en échec/difficulté scolaire. Afin de mesurer le passé de ces élèves et ses conséquences nous avons construit une échelle d'auto-évaluation autour d'une échelle de qualificatifs qui va de « travailleur » à « distrait ».

Selon nos résultats, les élèves actuels du lycée professionnel ont souvent des jugements plutôt négatifs sur eux-mêmes, notamment les élèves qui s'inscrivent dans le lycée du tertiaire et du bâtiment, alors que les élèves de la spécialité industrielle ont plutôt des jugements positifs d'eux-mêmes. Plus de la moitié des élèves du secteur industriel ont indiqué qu'ils étaient travailleurs au collège. Par contre, moins d'un tiers (exactement, 28, % pour les élèves du lycée de tertiaire et 29,5 % pour les élèves du lycée de bâtiment) des élèves du lycée du tertiaire et du lycée du bâtiment se représentent sous cette qualité.

En général, une différence a été remarquée entre les élèves de ces trois lycées professionnels.

Les élèves du lycée du tertiaire et du lycée du bâtiment sont surreprésentés dans toutes les qualités négatives de notre échelle, comme « peu travailleur » ; « distrait » et « peu discipliné ».

Une grande partie des enseignants interrogés, sur le profil d'élèves qui sont au lycée professionnel, affirment qu'une grande partie de leurs élèves a souffert de gros problèmes au cours de leur scolarité au collège. Par exemple, ils ont souligné que le public qu'ils accueillent était en échec scolaire, et qu'il souffre du manque d'envie de travailler, d'un manque de curiosité. De plus, ils leur attribuent des difficultés d'apprentissages, ce qui corrobore bien les réponses des élèves de notre échantillon. Plus de la moitié des élèves du

lycée du tertiaire et du lycée du bâtiment ont noté que le français et les mathématiques sont les matières les plus difficiles au collège, en revanche un peu plus d'un tiers des élèves du lycée du secteur industriel partagent cette opinion.

Troisièmement, l'âge d'entrée au lycée professionnel est considéré comme une variable qui caractérise le public du lycée professionnel. Généralement, et selon plusieurs études menées sur l'enseignement professionnel, ce niveau accueillerait les élèves les plus âgés. Selon les résultats propres à notre enquête, un peu plus de la moitié des élèves y sont entrés à l'âge normal, c'est à dire à l'âge de 15 ans. Les pourcentages des élèves qui sont entrés dans ces trois établissements à l'âge de 15 ans sont successivement : 53,6 % pour les élèves du tertiaire, 55,8 % pour ceux du bâtiment, et enfin 57 % pour les élèves du secteur industriel. Nous n'avons pas constaté de différence significative dans l'âge d'entrée au lycée professionnel selon le sexe : 55,2 % des garçons sont entrés « à l'heure », et 53,2 % des filles.

Donc, sur la base de notre recherche de portée limitée, on pourrait si ces données étaient confirmés au plan national avancer l'hypothèse d'une amélioration du recrutement selon cet indicateur encore faudrait-il vérifier qu'il ne s'agit pas d'une orientation de plus en plus précoce vers ce niveau.

Quatrièmement, le lycée professionnel, à son origine, était un lycée fréquenté majoritairement par les garçons et moins par les filles. De fait, nous avons constaté que les trois lycées professionnels accueillent davantage de garçons que de filles. Pourtant, la répartition à l'intérieur du lycée est variée. C'est à dire que le lycée du tertiaire accueille plus des filles que des garçons avec d'une proportion de 69,8 % pour les filles contre 30,2 % pour les garçons. Par contre, les lycées du secteur industriel et du bâtiment attirent les garçons plus que les filles, avec des pourcentages successivement : 86 %, 88,4 %. Les différentes filières de formation conservent un caractère fortement « genré ».

Si, à l'origine la création du lycée professionnel avait pour objectif de répondre aux besoin des entreprises et du marché du travail en main-d'œuvre, et si il a accueilli depuis sa création des élèves qui sont en difficultés scolaires et qui proviennent de milieu défavorisé pour remplir sa mission, nous pouvons dire selon nos résultats, par rapport à la première question liée aux caractéristiques des élèves qui fréquentent l'enseignement professionnel, que le lycée professionnel continue sa mission de formation et d'allocation d'une force de travail, d'origine sociale majoritairement modeste, vers des emplois d'ouvriers qualifiés. On

peut toutefois s'interroger sur l'efficacité avec laquelle il remplit sa mission en regard du nombre élèves des abandons en cour de formation.

Raisons dispersées d'une orientation en lycée professionnel

Bien que, les élèves de ces trois lycées professionnels aient partagé la même histoire collective, chaque élève a sa propre histoire singulière et sa propre expérience du lycée professionnel. De ce fait, nous nous sommes intéressé au raisonnement pratique des élèves pour expliquer leur inscription dans une formation en lycée professionnel.

Nous avons réussi à identifier, dans leurs propos ; cinq raisons qui poussent les élèves à choisir le lycée professionnel. Il ressort de cette enquête qu'il existe une variation d'un lycée à l'autre. Or, en général, les élèves du lycée du tertiaire et du lycée de bâtiment partagent plus ou moins les mêmes raisons avec des pourcentages proches.

Tout d'abord, les raisons que nous avons relevées sont : les raisons liées à la protection contre le chômage, le goût du travail manuel, des raisons générales concernant l'obtention de diplômes, des raisons liées à l'amélioration de la qualité de la vie par une insertion professionnelle assurée.

Le choix du lycée professionnel répond, pour une partie importante de notre échantillon, à une préoccupation économique liée à l'obtention d'un emploi. Le souci de l'insertion professionnelle les aurait guidés. Cette raison est plus présente chez les élèves du lycée du secteur industriel avec une proportion de 35 %. Pour ces élèves, le lycée professionnel ouvre une porte d'entrée sur le marché du travail en donnant accès à un diplôme professionnel reconnu. Alors que pour les élèves du lycée du tertiaire et ceux du lycée du bâtiment, cette raison est sous-présentée par rapport aux autres raisons. En effet, les élèves de ces deux secteurs (tertiaire et bâtiment) évoquent beaucoup plus des raisons contraignantes, c'est-à-dire un non choix de cette ; ils ont été contraints de s'y orienter pour des raisons liées à la faiblesse de leurs performances scolaires au collège. Au plan statistique, les élèves du lycée du bâtiment sont les plus nombreux à avoir indiqué qu'ils étaient obligés de s'orienter vers le lycée professionnel avec une proportion de 48,1 %, puis les élèves de la spécialité tertiaire avec un pourcentage de 30,5 % et enfin les élèves du secteur industriel avec seulement de 14,1 %.

Il est à noter que la raison liée au goût du travail manuel est évoquée par tous les élèves de ces trois lycées, avec des pourcentages proches : 23,7 % pour les élèves du secteur tertiaire, 23,6 % pour les élèves du lycée de bâtiment, un peu plus pour les élèves de la spécialité industrielle avec une proportion de 27,2 %.

Les filles du lycée du tertiaire, surtout les filles de la spécialité « mode et vêtement », représentent un cas particulier. En effet, l'histoire individuelle de la grande majorité de ces filles a indiqué que leur choix d'orientation vers le lycée professionnel est en lien avec le contexte familial. En général, 21 % des élèves du tertiaire ont choisi le lycée professionnel pour une raison liée au contexte familial. Alors que seulement 2,7 % des élèves du secteur de bâtiment ont indiqué qu'ils ont choisi le lycée professionnel pour cette raison-là, et 8 % pour les élèves du secteur industriel.

Au-delà des quatre principaux évoqués par les élèves pour rendre compte de leur orientation et plus précisément vers l'enseignement professionnel, nous avons extrait d'autres raisons ou arguments qui conduisent les élèves à la fin de la classe de 3^{ème} à « choisir » le lycée professionnel. En effet, ces raisons sont moins fréquemment évoquées par les enquêtés. Nous les avons regroupées sous le thème général de « l'obtention du bac » ou « d'un diplôme pour réussir dans la vie ». La proportion des élèves qui ont évoqué ces arguments est de 16,4 % pour le tertiaire, 19 % pour le bâtiment et 15,1 % pour le secteur industriel.

Plusieurs raisons jouent donc dans l'orientation des élèves vers l'enseignement professionnel. Deux raisons nous conduisent à dire que le lycée professionnel est perçu par une partie des élèves comme un moyen d'accès au marché du travail.

L'interrogation sur les raisons du choix du lycée professionnel nous a amené à questionner les raisons ou les arguments qui motivent les élèves à choisir une spécialité en particulier. Le but de cette question est de savoir comment les élèves rendent compte de leur choix ou de leur affectation imposée à une spécialité, leur futur métier. Il s'agissait aussi si les mêmes raisons sont mobilisées pour rendre compte de l'orientation vers un LEP en fin de classe de 3^e et vers une filière de formation particulière.

Nous avons relevé plusieurs raisons qui motivent les élèves de ces trois lycées professionnels à choisir une spécialité en particulier, et, ces raisons sont les mêmes raisons que celles relevées à propos de leur orientation vers le lycée professionnel. Plus précisément dit : la raison de la protection contre le chômage et du souci de l'insertion professionnelle, le

goût du travail manuel, l'ambition d'avoir une « vie meilleure » et d'améliorer sa situation, enfin, des raisons plus imprécises comme celle de l'obtention d'un diplôme.

À parti de ces résultats, nous pouvons dire que deux raisons se sont étroitement manifestées chez tous les élèves de notre échantillon. Mais, pour les élèves du lycée du secteur industriel, la protection contre le chômage et l'insertion professionnelle constituent la raison la plus forte par rapport aux autres élèves. Ces élèves du lycée du secteur industriel se représentent le lycée professionnel comme le moyen le plus efficace pour apprendre un métier qui leur ouvrira la porte d'entrée du marché du travail.

Quels rapports aux savoirs enseignés aux LP ?

La notion du rapport au savoir apparaît comme un élément très important pour traiter la question de la mission du lycée professionnel aujourd'hui. Dans la partie théorique, précisément dans le chapitre 3, nous avons indiqué que le lycée professionnel est une spécificité qui consiste en l'association de deux types de formations : une théorique et abstraite, et une autre pratique et professionnelle. Dans un contexte comme celui-ci, nous avons cherché au cours de notre enquête auprès des élèves et auprès des enseignants, à savoir quels rapports entretiennent les élèves aux savoirs enseignés au lycée professionnel ? Est-ce que ces acteurs refusent un type de formation le général-pour favoriser l'autre- le professionnel- ou bien, ne manifestent-ils aucune distinction ?

Tout d'abord, la grande majorité des élèves des trois lycées professionnels, ont indiqué qu'il existe une différence entre les savoirs enseignés au collège et ceux enseignés au lycée professionnel.

Les cours professionnels sont considérés comme différents par les élèves avec la proportion la plus forte, 48 % pour les élèves du lycée du tertiaire, 46,1 % pour les élèves du lycée du bâtiment et un peu moindre pour les élèves du secteur industriel avec 32,8 %. Pour le reste, les pourcentages sont plutôt dispersés. Par exemple 25 % des élèves de lycée du secteur industriel se sont intéressés au contenu des savoirs enseignés au lycée professionnel, par rapports à leur expérience au collège. Dans le même temps, les élèves du lycée du bâtiment soutiennent qu'il existe une différence entre la relation qu'ils entretenaient avec les enseignants au collège et celle d'avec les enseignants du lycée professionnel dans une proportion de 23 %.

L'enquête conduite dans les trois établissements a permis de montrer que les élèves de ces établissements se mobilisent d'une façon différente par rapport aux deux formes de formations existant au lycée professionnel.

Quatre types de rapport ou d'utilité ont été identifiés par les élèves : rapport d'utilité pratique, rapport lié à la discipline, rapport au développement personnel et le dernier : le « rapport flou ».

Le travail mené dans les trois établissements a permis de montrer que les élèves de ces établissements se mobilisent d'une manière différente par rapport à chacune des deux formes de formation existant au lycée professionnel, et que cette différence est en lien avec la spécialité. Le rapport d'utilité pratique : les élèves attribuent une utilité aux matières professionnelles, refusant souvent les matières générales ; le rapport d'utilité « différée », nous l'avons relevé chez les élèves de la spécialité tertiaire qui ont attribué, notamment, aux matières dites générales une utilité dans leur développement personnel. Une partie des élèves ont noté que ces matières enseignées, à la fois générales et professionnelles, sont « intéressantes et importantes » ; c'est ce que nous avons appelé un « rapport flou » sans utilité précise ; ainsi, certains élèves ont apprécié les matières selon qu'elles sont difficiles ou faciles ; c'est ce que nous avons nommé le « rapport à la discipline ».

Généralement, les élèves de ces trois établissements sont plus favorables à l'enseignement professionnel qu'à l'enseignement général. En effet, nos élèves ont indiqué majoritairement qu'ils apprennent mieux dans le cadre des cours pratiques, dans les ateliers, et lors des stages. Les élèves ont argumenté leur réponse en précisant qu'en atelier par exemple, ils apprennent leur futur métier, que l'atelier est le lieu idéal pour pratiquer et appliquer ce qu'ils ont appris en classe ; enfin, le travail en atelier est considéré comme une expérience positive pour de nombreux élèves. Cette distinction est également relevée par les enseignants des matières professionnelles, qui estiment qu'il s'agit plutôt d'un avantage pour les élèves. Car la nouveauté des matières professionnelles constitue un élément de motivation des élèves. Par contre, pour les enseignants des matières générales il est difficile de trouver des éléments nouveaux à partir des matières classiques (français, histoire, géographique, etc.) qui puissent inciter les élèves à mieux travailler. Ce qui explique d'ailleurs le fait que certains professeurs ont mentionné que le taux d'absentéisme dans les cours généraux est très élevé par rapport à ce qui est observé dans les cours professionnels. Des enseignants justifient cet absentéisme par le fait que les élèves estiment qu'ils viennent au lycée professionnel dans le but d'apprendre un métier. Ainsi, nous avons constaté que les enseignants eux-mêmes considèrent

que le temps des apprentissages scolaires de ces élèves s'est arrêté au collège, et que ces élèves viennent au lycée professionnel afin d'apprendre un métier.

Au cours de notre travail, nous avons fait fréquemment référence au travail de A. Jellab (2008). Dans cette publication a traité la question de l'enseignement professionnel dans la région Nord-Pas-de-Calais. Les résultats de notre recherche ont partagé parfois des points communs avec les résultats de Jellab. Il en est ainsi pour le rapport au savoir : nous avons relevé quatre formes de rapports comme Jellab.

Cette recherche a tenté de produire des résultats originaux ; peut-être n'a-t-elle fait que conforter certaines connaissances, mais elle, pourrait être considérée comme ouvrant la porte à autres recherches, à autres analyses pour compléter ce qui été engagé, et répondre à la question centrale qui est de savoir si ces élèves, à la fin de leur scolarité, arrivent ou non à acquérir les compétences et les dispositions nécessaires pour intégrer facilement le marché du travail.

Il serait pertinent de poursuivre l'interrogation sur le même sujet en élargissant l'échantillon jusqu'à la classe terminal. On pourrait s'interroger sur la pertinence de la prolongation d'une certaine forme d'enseignement au LEP, alors que ces élèves y accèdent avec le projet, suggéré ou revendiqué, d'apprendre un métier pour intégrer le marché du travail. Il ne serait pas infondé de poser, par exemple, l'hypothèse que : avec une formation de trois ans au sein du lycée professionnel, divisée entre formation scolaire et formation professionnelle, le lycée professionnel ne répond pas aux attentes des milieux professionnels ? On pourrait à partir de là interroger plus précisément les pratiques pédagogiques mises en œuvre au sein des cours professionnels. Il faudrait aussi évaluer la place du stage comme étape intermédiaire entre le monde éducatif et le monde d'entreprise, et sur son rôle dans l'acquisition des compétences.

D'autre part, ce type d'interrogation conduira évidemment à accorder plus d'attention aux enseignants qui présentent un élément décisif du processus de formation. On pourrait par exemple tenter d'identifier le niveau d'adéquation entre les représentations qu'ont les enseignants du rapport de leurs élèves aux savoirs et les rapports réels des élèves. Notre recherche n'a apporté qu'une réponse partielle sur la perception des enseignants. Il conviendrait de la prolonger notamment par une comparaison, pour ce qui est des rapports aux savoirs et des représentations, entre le lycée professionnel et le lycée général.

Bibliographie

- AGULHON. C, *L'enseignement professionnel : quel avenir pour les jeunes ?*, L'Atelier, 1994.
- ALLAL. L, « Régulation méta-cognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative? » In : Allal. L et al. *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. 1993. Cité par Le Bastard-Landrier, 2005.
- BARRERE. A, SEMBEL. N, *Sociologie de l'éducation*, Paris, Nathan, 1998.
- BAUDELLOT. C, « L'enseignement professionnel en mouvement », In : MOREAU. G, *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, 2002.
- BEAUD. S, PIALOUX. M, *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard. 1999.
- BEILLEROT. J, « Le rapport au savoir », In : MOSCONI. N, BEILLEROT. J, BLANCHARD-LAVILLE. C, *Formes et formations du rapport au savoir*, pp.39-57, Paris, L'Harmattan, 2000.
- BENHAIM-GROSSE. J, « Les pratiques éducatives et pédagogiques des enseignants auprès des élèves accueillis en dispositif relais l'année 2009-2010 ». *Etude d'Information*. 12-14, juillet, 2010, pp. 1-6.
- BEOUDESSEUL. G, GRELET. Y, « Des processus d'orientation aux parcours scolaires et professionnels ». In : BRETHET. T, BORRAS. I, BOUDESSEUL. G, COINAUD. C, GRELET.Y, LEGAY. A, ROMANO. C, VIVENT. C, (Ed), « *Le choix d'orientation à l'épreuve du temps* », *Net. Doc*, 2008, n°.37, pp.1-200.
- BEOUDESSEUL. G, GRELET. Y, « Le choix d'orientation et logique institutionnelle ». *CEREQ-Lamas (Caen)*, août, 2008, pp. 1-55.
- BERTHELOT. J-M., « Les procès d'orientation de la terminale aux études supérieures », *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 18, 1989, pp. 3-21.
- BERTHELOT. J-M., *Ecole, orientation, société*, Paris, PUF, 1993.

- BERTHET. T, BOUDESSEU. G, BORRAS. I, COINAUD. C, GRELET. Y, LEGAY. A, ROMANI. VIVENT. C, « Valeur du diplôme place et rôle dans les parcours scolaires et professionnels », *CEREQ, Net-Doc*, 37, mars, 2008, pp. 1-252.
- BERUBE C, *Etude de l'estime de soi chez l'enfant de six, sept et huit ans*, Thèse en Psychologie, Université de Québec, 1993.
- BISCOURP. P, « Durée des études, trajectoire scolaire et insertion sur le marché du travail », *Education et Formation*, 2006, pp. 177-184.
- BLANCHARD. S, SONTAG. J-C., « Histoire de l'orientation professionnelle et scolaire en France », *Les pratiques de la formation*, mise en ligne le 23, février, 2011.
- BIANCHET. A, GOTMAN. A, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, 2^{ème} (Ed), Armand Colin, 2010.
- BLOCH. D, CHAMONARD. D, HOQUAUX. C, « Les parcours scolaires et l'âge des bacheliers », *Éducation et Formations*, n° 60 juillet-septembre 2001, pp. 67-69.
- BLOSSE. T, ERLICH. V, « Les « nouveaux acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question » *Revue Française de Sociologie*, vol 41, n° 4, 2000, pp. 747-775.
- BONNAL. L, CLEMENT. D, MENDES. S, « L'accès au premier emploi au cours des années 1990: le cas des apprentis et des lycéens », *Economie et Statistique*, n° 378-379, 2004, pp. 35-53.
- BONNAL. L, FLEURY. L, ROCHARD. M-B, « L'insertion professionnelle des apprentis et des lycéens professionnels : des emplois proches des formations suivies, une enquête réalisée en région Centre », *Economie et Statistique*, n° 323, 1999, pp. 3-30.
- BOUDON. R, *La logique du social*, Paris, L'Hachette, 1979.
- BOURDIEU. P, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue Française de Sociologie*, vol 2, n°3, 1966, pp. 325-347.
- BOURDIEU. P, « Les trois états du capital culturel », *Acte de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 30, 1979, pp. 3-6.
- BOURDIEU. P, PASSERON. J-C, *La reproduction. Élément pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, (Ed). De Minuit, 1970.
- BOURDIEU. P, PASSERON. J-C, *Les héritiers*. Paris, Minuit, 1964.

- BRIBAUM. Y, KIEFFER. A, « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance », *Éducation et Formations*, n° 72, 2005, pp. 53-75.
- BRINBAUN. Y, GUEGNARD. C, « Parcours de formation et insertion des jeunes issus de l'immigration de l'orientation au sentiment de discrimination », *CEREQ Net-Doc*, n°78, 201, pp. 5-11.
- CAILLE. J-P., LEMAIRE. S, VROLANT. M-C, « Filles et garçons face à l'orientation », *extrait de note d'information du ministère de l'éducation nationale, Imaginaire et Inconscient*, 10, 2, 2003, pp. 101-105.
- CAILLE. J-P., « Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire », *Education et Formation*, n° 69, 2004, pp. 79-88.
- CAILLE. J-P., « Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde », *Education et Formation*, n° 72, 2005, pp. 77-99.
- CALONNE. M, « Autour de quelques enjeux du français en lycée professionnel », *Recherche*, n° 43, *Enjeux de l'Enseignement du français*, 2005, pp. 131-137.
- CHARLOT. B, « *Le rapport au savoir* », In : Bourdon. J, *Education et Formation : recherche et politiques éducatives*. (Ed) du CNRS. 1999,
- CHARLOT. B, BAUTIER. E, ROCHEX. J-Y., *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, A. Colin, 1992.
- CHARLOT. B, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997.
- CHARLOT. B, FIGEAT. M, *Histoire de la formation des ouvriers*, Paris, Minerve, 1985.
- CHARLOT. B, *Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos, 1999.
- CHASSAIND. J-P, SERE. A, « L'évolution des effectifs du lycée professionnel », *rapport à Monsieur le Ministre de l'Education, à Monsieur le Ministre délégué à l'enseignement professionnel*, mars, Paris : Ministère de l'Education Nationale, 2002.
- CHEVALLARD. Y, « *Anthropologie du rapport au savoir et didactique des mathématiques* », In : MAURY. S, CAILLOT. M, (Ed.), *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Faber, 2003, pp.81-104.

- CHOMENTOWSKI. M, *L'échec scolaire des enfants de migrants : l'illusion de l'égalité*, Paris, l'Harmattan, 2009.
- COLLAS. A, « Le bac pro s'impose comme une voie d'accès vers le supérieur », *Le Monde*, mis en ligne le 12.06.214.
- COUDRIN. C, « Devenir des élèves neuf ans après leur entrée en sixième », *Note d'Information*, n° 6, 11 avril, 2011, pp.1-6.
- COUDRIN. C, « Parcours des élèves après un BEP ou un CAP », *Education et Formation*, n° 75, octobre, 2007, pp. 85-96.
- DAVILLON. A, NAUZE-FICHET. E, « Les trajectoire scolaires des enfants « pauvres », *Education et Formation*, n° 70, décembre, 2004, pp. 41-63.
- DAYO. S, « *La gestion de l'absentéisme des élèves dans les lycées et collèges : stratégies de traitement, conséquences et perspectives* », 2011.
- DESCOMPS. B, cité par L. Tanguy, « Rationalisation pédagogique et légitimité politique ». In : Ropé, Françoise et L. Tanguy, (sous la dir. de). *Savoirs et compétences ; de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. (Éd) l'Harmattan (Logiques sociales), 1994
- DHUME. F, SAGNARD-HADDOUI. N, « La discrimination, de l'école à l'entreprise. La question de l'accès aux stages des élèves de lycée professionnel en région Lorraine », *I.S.C.R.A.*, décembre, 2006, pp. 4-90.
- DUBET. F, MARTUCELLI. D, « Sociologie de l'expérience scolaire », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, Vol, 27, n° 2, 1998, pp. 169-187.
- DUBET. F, MARTUCELLI. D, *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, paris, 1996.
- DUBET.F, *Les lycéens*, Paris, Seuil, 1991,
- DUBET.F, COUNSIN. O, GUILLEMET. J-P., « Sociologie de l'expérience des lycéens », *Revue Française de Pédagogique*, vol 94, janvier-février-mars, 1991, pp. 5-12.
- DUCHENS. S, *Pratique de l'entretien dit " Non-Directif "*, CURAPP, Les méthodes au concret, Paris, PUF, 2000.
- DURKHEIM. E, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Presse Universitaire de France, 1^{re} (Ed1938), 1969.

- DURU-BELLAT. M, « La ségrégation sociale à l'école : faits et effets », *Diversité Ville, Ecole, Intégration*, décembre, n° 139, 2004, pp. 73-80.
- DURU-BELLAT. M, avec la collab, PERRETIER. E, « l'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée », *Rapport pour le HCE*, février, 2007.
- DURU-BELLAT. M, *L'école des filles, quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, 2^{ème} (Ed), Paris, L'Harmattan, 2004.
- DURU-BELLAT. M, *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Paris, PUF, 2002.
- DURU-BELLAT. M, MERLE. P, « Politique éducatives, évolution des scolarités et transformations de la sélection », *L'Année Sociologique*, vol 50, n° 2, 2000, pp. 319-344.
- DURU-BELLAT. M, MINGAT. A, « Les disparités de carrières individuelles à l'université : une dialectique de la sélection et de l'auto-sélection », *Année Sociologique*, n° 38, 1988, pp. 309-340.
- DURU-BELLAT. M, VAN ZANTEN. A, *Sociologie de l'éducation*, Paris, Armand Colin, 4^{ème} (Ed), 2012.
- ESQUIEU. N, « Etre professeur au collège ou au lycée en 2002 », *Note d'Information*, n°37, juin, 2000, pp. 1-6.
- ETIENNE. R, BALDY. A, BENEDETTO. P, *Le projet professionnel de l'élève*, Paris, L'Hachette, 1992.
- EURAIT. N, *Transformation de l'enseignement professionnel et rapport au savoir des enseignants: enjeux autour des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel*, Thèse en Sociologie, Université Nancy 2, 2007.
- FAURE. J-L., « L'orientation scolaire : quelques problèmes », *Economie et Statistique*, n°134, Juin, 1981, pp. 43-47.
- GADREY. N, « Du collège au lycée l'orientation différenciée des filles et des garçons », *SPIRALE-Revue de Recherches en Éducation*, n° 18, 1996, pp. 117-127.
- GALAND. B, PHILIPPOT. P, FRENAY.M, « Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux », *Revue Française de Pédagogie*, n° 155, avril-mai-juin, 2006, pp. 57-72.

- GALLAND. O, CLEMENCON. M, LE GALLES. P, OBERTI. M, *Le monde des étudiants*, Paris. PUF.1995.
- GIRARD. A, BASTIDE. H, « La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement », *Population*, 18^{ème} année, n° 3, 1963, pp. 435-472.
- GIRARD. A, CLERC. P, « Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième », *Population*, vol 19, n° 5, pp. 829-872.
- GOUX. D, MAURIN. E, « Démocratisation de l'école et persistance des inégalités », *Economie et Statistique*, n° 306 juin, 1997, pp. 27-39.
- GOUX. D, MAURIN. E, « Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes FQP 1970, 1977, 1985 et 1993 », *Revue Française de Sociologie*, vol 36, n° 36-1, 1995, pp. 81-121.
- GRELET. Y, « Enseignement professionnel, spécialité de formation et reproduction sociale », *Education et Formation*, n° 72, septembre, 2005, PP.125-136.
- GUICHARD.J, HUTEAU. M, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, Paris, Dunod, 2005.
- HEURTIN. J-P., « *Les approches qualitatives: les formes de l'entretien en sciences sociales* », In : MARC. X, TCHERNIA. J-F., *Etudier l'opinion*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2007, pp.77-89.
- JELLAB. A, « Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : une approche sociologique », *L'Homme et la Société*, n° 139,2001, pp. 83-102.
- JELLAB. A, « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques: entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves », *Revue Française de Sociologie*, vol.46, n° 2, 2005, pp. 295-323.
- JELLAB. A, *L'école en France : la sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- JELLAB. A, *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, Presses Universitaire du Mirail, 2008. L'Harmattan, 2004.
- LANGOUET. G, *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris, ESF, 1994.

- LATERRASSE. C, *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*, Paris, L'Harmattan, 2002,
Cité par J-Y. Rochex, 2004,
- LAURE GAVARD-PERRET. M, GOTTELAND. D, HAON. C, JOLIBERT. A,
Méthodologie de la recherche en sciences de gestion : réussir son mémoire ou sa thèse, Paris, Pearson, 2^{ème} (Ed), 2012.
- LAURE. J-P., *Baccalauréat, à qui profite la démocratisation?*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- LE-BASTARD LANDRIER. S, « L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation », *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 34/2, 2003, pp. 1-16.
- LEFEBVRE.O, « les inégalités dans l'accès aux hauts diplômes se jouent surtout avec le bac », *Vue Ensemble-Portait de la Population*, (Ed) 2012, pp. 18-27.
- LEMAIRE. S, « Les bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur », *Education et Formation*, n° 67, mars, 2004, pp. 33-49.
- LEMAIRE. S, « Qui entre en lycée professionnel ? Qui entre en apprentissage : profils des élèves qui intègrent une filière professionnelle à l'issus du collège », *Education et Formation*, vol 48, n° 12, 1996, pp. 71-80.
- LEROY-AUDOUIN. C, MINGAT. A, « Les groupements d'élèves dans l'école primaire rurale en France : efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège », *Les Notes de L'IREDU*, n° 96/1, 1996, pp. 1-4.
- LIECHTI. V, *Du capital humain au droit à l'éducation: analyse théorique et empirique d'une capacité*, Thèse en Sciences Economiques, Université de Fribourg, Suisse, 2007.
- LONDRIER.S, NAHKILI. N, « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », *Formation Emploi*, n° 109, janvier-mars, 2010, PP. 23-36.
- LORCERIE. F, « *L'école au prisme du paradigme de l'ethnicité* », In : F. Lorcerie, *et al.*, *L'école et « le défi ethnique: éducation et intégration* », Paris, ESF et INRP, 2003, pp. 133-152.
- MARIETTE. A, « Entre lycée professionnel et travail ouvrier : la « culture anti-école » à l'œuvre ou la formation des destins sociaux », *Revue Agone*, n° 46/2011, 2013, pp. 113-135.

- MAROY. C, DORAY. P, « La construction des relations écoles/ entreprises : le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec », *Cahier de Recherche du GIR*, juin, n°11, 2001, pp.4-26.
- MARTIN. O, *L'enquête et ses méthodes, l'analyse qualitative des données*, 3^{ème} (Ed), Paris, Armand Colin, 2012.
- MEN (Direction des lycées et des collèges), « *Guide des formations en entreprise pour les élèves et les étudiants préparant un diplôme professionnel du CAP au BTS* », novembre, 1996. Cité par DHUME. F, SAGNARD-HADDOUId. N, 2006.
- MERLE. P, « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, 55^e année, n°1, 2000, pp. 15-50.
- MERLE. P, « Le rapport des collégiens aux mathématiques et au français. La perception des élèves de 6e et 3 », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 32,4, 2003, pp.2-22.
- MERLE. P, « Les explications extrascolaires de la mobilisations des élèves. Contribution à une sociologie de l'expérience subjective », *Les Sciences de l'Education*, vol 38, n° 2, 2005, pp.86-114.
- MERLE. P, « Les transformations sociodémographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995. Essai d'interprétation » *Population*, 51^e année, n°6, 1996, pp. 1181-1209.
- MERLE. P, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, 2002.
- MERLE. P, MEAR. P, « 1986-1990 : Démocratisation et/ou hiérarchisation scolaire, croissante des publics lycéens ? », *Sociétés contemporaines*, n° 11-12, septembre-décembre, 1992, pp. 31-52.
- MONSO. O, MERLLIE. D, « La destinée sociale avec le nombre de frère et sœurs », *France, Portrait social Varie*, 2007, pp. 135-153.
- MOREAU. G, *Le monde d'apprenti*, Paris, La Dispute, 2003.
- MOSCONI. N, « *La relation d'objet et rapport au savoir* », In : BEILLEROT. J, BLANCHARD-LAVILLE.C, MONSCONI. N, *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1996.

- MOSCONI. N, « *Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique* ». In : N. Mosconi, J., C. Blanchard-Laville. (Ed.), *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- MUCCHIELLI A, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 1996.
- NAKHILI. N, « *L'environnement scolaire, quels effets sur les aspirations "individuelles"? Le cas de l'entrée dans l'enseignement supérieur* », Thèse en Sciences de l'Education, Université de Bourgogne, 2007.
- OUBRAYIE. N, LESCARREET. O, « *Pratiques éducatives, estime de soi et compétences cognitives : étude de la réussite scolaire des adolescents issus de milieux défavorisés. Spirale* », *Revue de Recherches en Education*, n° 20, 1997, PP.8-24
- PAILLE.P, MUCCHIELLI. A, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2008.
- PALHETA. U, *La domination scolaire: sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, Presse Universitaire de France, 2012.
- PASSERON. J-C., « *La reproduction sociale et l'histoire* », *Esprit*, n° 115, 1986, pp.63-81.
- PAULIN. I, « *Evolution et disparités d'orientation en fin de troisième* », *Education et Formation*, n° 77 novembre, 2008, pp. 9-17.
- PELPEL. P, TROGER. V, *L'histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette Education, 1993.
- PELPEL.P, « *Pratiques et modèles pédagogiques de l'enseignement technique* », *Revue Française de Pédagogie*, n°131, avril-mai-juin, 2000, pp ; 43-53.
- POULAUEC.T, « *Les habits neufs de l'auto-exclusion, Les souhaits d'orientation scolaire des familles d'ouvriers en fin de 3°* », *Diversité Ville Ecole Intégration*, n° 163, 2010, pp. 1-8.
- PROST. A, « *La démocratisation de l'enseignement en France depuis la Seconde Guerre mondiale* », *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, n° 1, 2001, pp. 73-94.
- PROST. A, *L'enseignement s'est-il démocratisé? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, Presses Universitaires de France, 1986.

- PROST. A, *L'histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, G-V. Labat, 1981.
- Rapport d'IGEN, « Les composants de l'activité professionnelle des enseignants, outre l'enseignement dans les classes », juillet, 2012.
- Ris. C, *Fondement micro-économiques des différences des salaires non compensatrices dans l'industrie ivoirienne*. Thèse en Sciences Economiques, l'Université de Lyon, 2001.
- ROCHEX. J.Y., « La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques », *Pratiques Psychologiques*, n° 10, 2004, pp. 93-106.
- ROCHEX. J-Y., *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1995.
- ROUSSEAU. N, DESLANDES. R, FOURNIER. H, « La relation de la confiance maître-élève perception des élèves ayant des difficultés scolaires », *Revue des Sciences de l'Education de McGIL*, vol 44, n° 2, 2009, pp 193-211.
- ROUX. S, DAVAILLON. A, « Le processus d'orientation en fin de troisième : observation des comportements des acteurs et analyse des causalités », *Éducation et Formations*, n° 60, juillet-septembre, 2001, pp.41-53.
- ROYER. J-F., « *Disparités territoriales : effets et causes des comportements des agents* », *Economie et statistique*, n° 415-416, 2008, pp. 3-16.
- SALDANA. J, *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, London, Sage, 2009.
- SAUTORY. O, « La démocratisation de l'enseignement supérieur: évolution comparée des caractéristiques sociodémographiques », *Éducation et Formations*, n° 74, 2007, pp. 49-64.
- SOLAUX.G, *Les lycées professionnels : le CAP, le BEP le baccalauréat professionnel*, Paris, Hachette, 1994.
- SOULLOGOUB. M, ULRICH. V, « Les jeunes en apprentissage ou en lycée professionnel : une mesure quantitative et qualitative de leur insertion sur le marché du travail », *Economie et Statistique*, n° 323, 1999, PP.31-52.
- TANGUY. L, « *Rationalisation pédagogique et légitimité politique* », In : ROPE. F, TANGUY. L, *Savoirs et compétences ; de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, pp. 23-61.

- TERRAIL. J-P., « Réussite scolaire : la mobilisation des filles », *Société contemporaines*, 1992, n° 11-12, pp. 53-89.
- TERRAIL. J-P., « La supériorité scolaire des filles », In : *La scolarisation de la France. La seconde explosion 1985-1995*, Paris, La Dispute, 1997. PP.37-52.
- TRANCART. D, « Diversité des lycées d'enseignement professionnel de l'éducation nationale », *Education et Formation*, n° 7, décembre, 2004, pp.65-72.
- VENTURINI. P, CALMETTES. B, AMADE-ESCOT. C, TERRISSE. A, « Analyse didactique des pratiques d'enseignement de la physique d'un professeur expérimenté », *Aster*, n° 45, 2007, pp. 211-234.
- VOUILLOT. F, « L'orientation aux prises avec le genre », *La Découverte, Travail, Genre et Sociétés*, n°18, novembre, 2007, pp. 87-108.
- VOUILLOT. F, « L'orientation prise avec le sexe », *Travail, Genre et Sociétés*, vol 2, n° 18, novembre, 2007, pp. 87-108.
- YOUX. V, « Innovation ou continuité ? Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel », *Le Français Aujourd'hui*, n° 133,2001/2, pp. 97-106.
- ZIROTTI. J-P., « De l'expérience de la discrimination à la délégitimation : Les jugements des élèves issus de l'immigration sur les décisions d'orientation scolaire et les conditions de leur scolarisation », *Cahiers de l'URMIS*, 10-11, 2006, pp. 1-10.
- ZIROTTI. J-P., « Une enquête sur l'orientation scolaire des adolescents immigrés », *Migrants Formation*, 29-30, octobre, 1978, pp. 77-82
- ZIROTTI. J-P., avec la collab. De NOVI. M, « La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés ». Tome 1 : Evaluation, sélection, orientation (Analyse d'un processus). IDERIC, Université de Nice, *Rapport de recherche*, juin 1979, p.192.

Site d'internet

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/13/1/DEPP-NI-2011-22-absenteisme-eleves-second-degre_202131.pdf (consulté le 27.04. 2014)

http://gresco.labo.univpoitiers.fr/sites/gresco.labo.univpoitiers.fr/IMG/pdf/Le_CAP_dans_un_contexte_de_massification_scolaire.pdf (consulté le 28.06.2012)

http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcs2003/n3_62.htm

. (consulté le 7.09. 2013)

http://www2.cndp.fr/revueVEI/163/163_Poullaouec.pdf (consulté le 11.03.2013)

Table d'annexes

| | |
|---|--------|
| Annexes A : les tableaux, les figures et les graphiques de la première partie. | p. 282 |
| Annexes B : liées à l'analyse du questionnaire distribué auprès des élèves | p. 284 |
| Annexes C : liée à la méthodologie de l'enquête | p. 287 |
| Annexes C. 1 : le questionnaire distribué auprès des élèves | p. 287 |
| Annexes C.2 : le guide d'entretien effectuée auprès des enseignants | p. 291 |

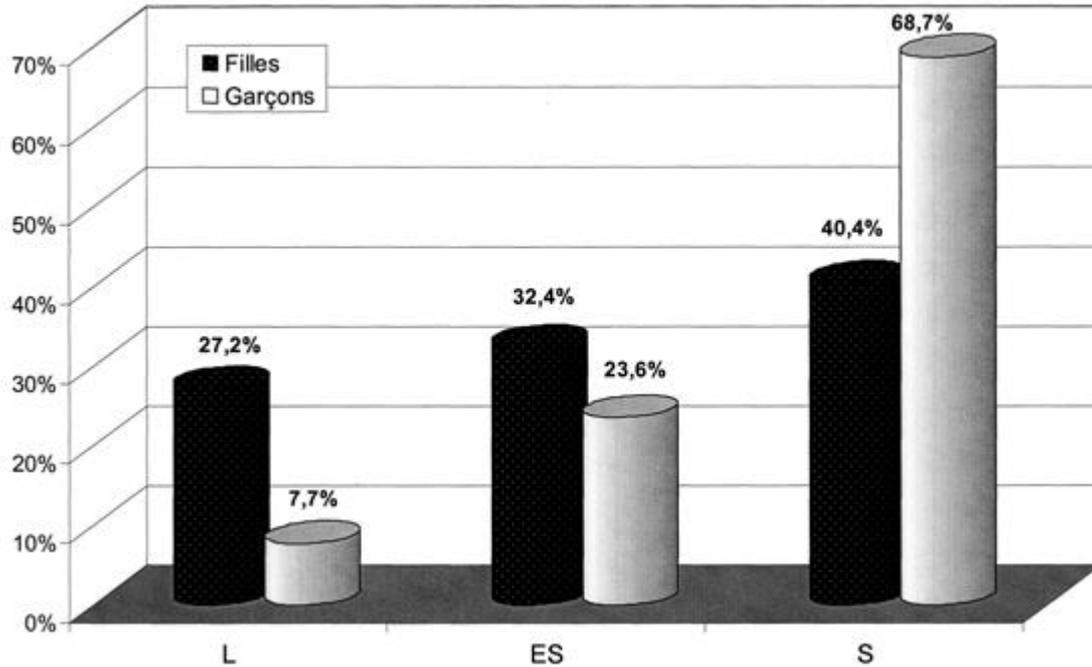
Annexe (A) : Tableaux, figures et graphiques qui sont indiquée dans la première partie.

Tableau 1 : vœux de la famille de l'orientation après le 3ème et la décision définitive

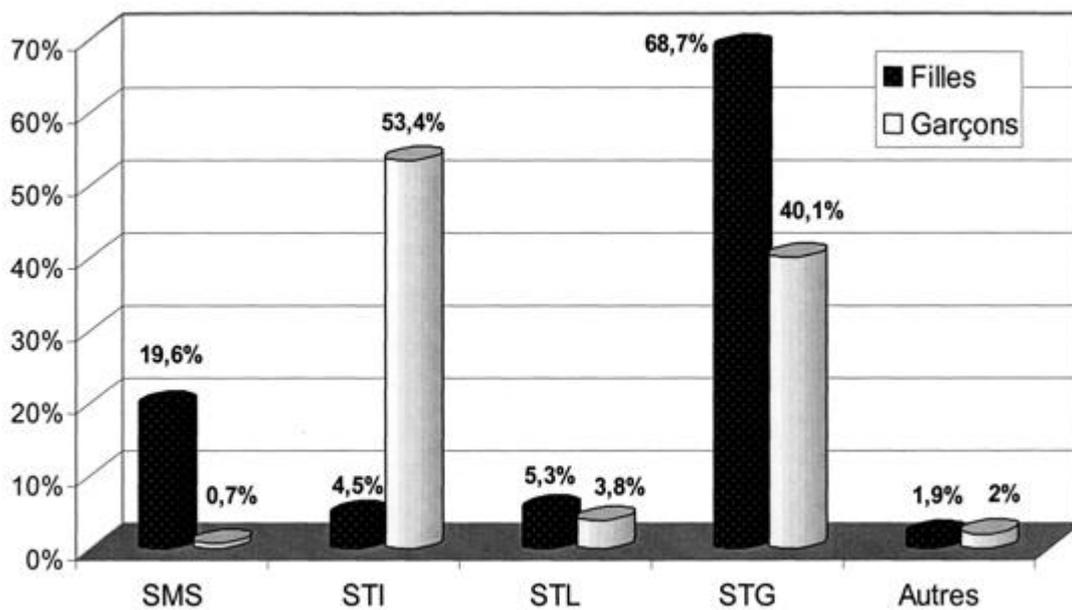
| | 2nd générale ou technologique | 2nd professionnelle | redoublement | Autre |
|---|---|---------------------------------------|---------------------|--------------|
| Choix de la famille | 80.6 | 14.9 | 3.5 | 1.0 |
| Proposition du conseil de classe | 70.5 | 17.8 | 10.8 | 0.8 |
| Décision d'orientation | 71.6 | 16.4 | 10.8 | 1.2 |
| Orientation effective | 72.0 | 13.9 | 12.4 | 1.8 |

Source : Roux et Davailon, Education et Formation, n° 60, juillet-septembre, 2001.

Graphique 1 : Répartition des filles et des garçons dans les séries générale



Graphique 2 : Répartition des filles et des garçons dans les séries technologiques.



Annexes (B) : Analyses du questionnaire :

Tableau 2 : montre l'effectif des élèves en fonction de leurs jugements par rapport aux maths et au français

| matières | Tertiaire | | Bâtiment | | Industriel | |
|------------------|-----------|------|----------|------|------------|------|
| | Français | Math | Français | Math | Français | Math |
| Facile | 68 | 46 | 23 | 22 | 39 | 36 |
| Difficile | 86 | 109 | 52 | 54 | 29 | 31 |
| Rien | 19 | 37 | 20 | 19 | 18 | 17 |
| Total | 192 | 192 | 95 | 95 | 86 | 86 |

| Codes | Nom | Contenu |
|-------|--|---|
| 11 | Savoirs et savoir faire de base | marcher, manger, parler, m'habiller, me coiffer, faire mes lacets, savoir l'heure, être propre, cracher... |
| 12 | Tâches familiales | faire la cuisine, la vaisselle, le ménage, les courses, repasser, faire ma chambre, mon lit, etc., m'occuper des enfants, des bébés... |
| 13 | Savoir-faire spécifiques | coudre, tricoter, bricoler, faire de la moto, conduire une voiture, réparer les vélos, une mobylette, activités courantes (acheter du pain, prendre le métro), le nom des rues, m'orienter, etc., m'occuper des animaux, aider au travail des champs, etc. activités à dimension instrumentale (taper à la machine, faire de la photo, faire du béton armé, etc.), siffler, nouer une cravate, se maquiller, etc. |
| 14 | Loisirs, Activités ludiques | vacances, voyage, camping, jouer, m'amuser, faire du patin, du vélo, du skate, du ping pong, monter aux arbres, etc., jouer au foot (dans la cité, avec les copains), télé, informatique (comme loisir) |
| 15,1 | Activités physiques, sportives | sport, foot, nage, etc. |
| 15,2 | Activités artistiques | danse, musique, chanter, instrument, dessin, peinture... |
| 16 | Activités intellectuelles et "scolaires" (AIS) | |
| 161 | . Apprentissages scolaires de base | lire, écrire, compter, |
| 162 | . Expressions génériques et tautologiques | le savoir, des choses intéressantes, ce qu'il faut savoir, le programme, les cours, les matières de l'école, beaucoup de choses, tout ce qu'il faut apprendre, peu de choses, tout ce que je sais... les études, l'éducation, la culture, la culture générale. |

| Codes | Nom | Contenu |
|--------|--|--|
| 163 | . Disciplines scolaires | |
| *163,1 | * uniquement nommées | français, maths, histoire... (les disciplines en tant que étiquettes institutionnelles) |
| *163,2 | * Evocation d'un contenu | orthographe, grammaire, les langues étrangères, le corps humain, les COD, les fractions... (ce qui exprime, au moins un minimum, un contenu de savoir) |
| *163,3 | * Evocation d'une capacité | m'exprimer, bien parler, m'exprimer en français, parler verlan... |
| 164 | . Apprentissages méthodologiques | |
| 164,1 | | faire mes leçons, mes devoirs, corriger, réviser, m'organiser, travailler seul... |
| 164,2 | | j'ai appris à apprendre, à étudier, à connaître, à m'instruire, à travailler (employé seul) |
| 165 | . Apprentissages normatifs | travailler comme il faut, bien apprendre, écouter les professeurs, lever la main... |
| 166 | . Penser | comprendre, avoir un avis, être critique, imaginer, réfléchir, avoir un esprit logique |
| 17 | Politique, société, idéologie, religion | ce qui se passe dans le monde, évocation de principes ou de faits sociaux, politiques, évocation du racisme, évocation du statut des jeunes, religion, de l'environnement (et ce qui évoque une revendication dans ces domaines) |
| 18 | RIEN | je n'ai rien appris |
| 19 | Expressions tautologiques (hors AIS) | beaucoup de choses, l'éducation |
| 101 | Apprentissages relationnels et affectifs (ARA) | |
| 101,1 | . Conformité | bien me tenir, avoir de bonnes fréquentations, la politesse, me conduire de façon adaptée, respecter les parents, les profs, les adultes, obéir, écouter les parents ; |
| 101,2 | . Relations d'harmonie | vie en commun, solidarité, copains, amitiés, amour, sexualité, confiance, franchise... |
| 101,3 | . Relations de conflit | connaître des gens et des endroits nouveaux, rendre service, aider, communiquer |
| 101,4 | . Connaître les gens, la vie | me défendre, me battre, me faire respecter, insulter, rejet, haine, jalousie, méfiance, mensonge... |
| 101,5 | . Autres | j'ai appris la vie, les choses de la vie, à vivre, à connaître (comprendre) les gens, la vie, ce qui compte dans la vie |

| | | |
|-------|--------------------------------------|--|
| 101,6 | . Transgression | faire des conneries, des bêtises, voler, frauder, la grossièreté, les mauvaises manières, les gros mots, j'ai appris à ne pas (en tant qu'ils renvoient à la transgression, à la désobéissance, etc ; cependant, certains "à ne pas..." peuvent être classés ailleurs, quand leur sens dominant n'est pas celui de la transgression ; ainsi, "à ne pas être raciste" est classé en 17) |
| 102 | Développement personnel (DP) | |
| 102,1 | . Confiance en soi, autonomie | confiance en soi, se débrouiller, être autonome, responsable, être seul, la solitude, avoir ma liberté, m'adapter. |
| 102,2 | . Surmonter les difficultés | surmonter les difficultés, vouloir, me maîtriser, me contrôler, être calme, la patience, être plus mûr, décider, ne jamais perdre espoir, réussir, atteindre un but, travailler dur, travailler pour réussir, à progresser... (tout ce qui porte la marque d'un certain volontarisme). |
| 102,3 | . Ce que je suis | ce que je suis, ma personnalité |
| 102,4 | . M'éclater, bien vivre, rire | m'éclater, bien vivre, rire, faire la fête, sortir (quand l'occurrence renvoie à une libération de type explosif ; autrement, "sortir" ou "m'amuser" fort raisonnablement sont plutôt codées en 14). La joie de vivre, les plaisirs de la jeunesse. |
| 102,5 | . Autres | |
| 103 | Apprentissages professionnels (APro) | |
| 103,1 | | sans précision |
| 103,2 | | un bon métier, ou avec une liaison métier/avenir/réussite, ou avec un commentaire |
| 103,3 | | métier précis, nommé |
| 103,4 | | activités du métier évoquées |
| 103,5 | | études (ou diplôme) nécessaires pour exercer/connaître le métier évoqués |
| 103,6 | | savoirs nécessaires pour exercer le métier évoqués |
| 103,7 | | comportements nécessaires pour exercer le métier évoqués, apprendre la vie en entreprise, le monde du travail, la vie active |
| 103,8 | | chercher un emploi, trouver un métier |
| 104 | Autres | |

Annexes (C) : Méthodologie de l'enquête

1. Le questionnaire distribué auprès des élèves:

1. Votre sexe: Masculin Féminin

2. Votre date de naissance et le lieu

.....

3. Dans quel établissement êtes-vous ?

.....

4. Dans quelle classe êtes-vous ?

.....

5. Vous êtes dans quelle spécialité ?

.....

6. Où habitez-vous ? (indiquez l'adresse complète)

.....
.....

7. Quelle est la profession de votre père ?

8. Quelle est la profession de votre mère ?

9. Combien de sœur et frère avez-vous ? Sœur Frère

10. A quel âge êtes-vous entré(e) au lycée professionnel ?

.....

11. Quelles étaient les matières les plus faciles pour vous au collège ?

.....
.....

12. Pour quelles raisons ?

.....
.....
.....

13. Quelles étaient les matières les plus difficiles pour vous au collège ?

.....
.....

14. Pour quelles raisons ?

.....
.....
.....

15. Quel type d'élève étiez- vous ? (une chois sur deux)

- Travailleur peu travailleur
 Attentif distrait
 Discipliné peu discipliné

16. Avez-vous souhaité orienter vers l'enseignement professionnel ?

- Oui Non

17. Sinon, vers quel enseignement souhaitiez-vous vous orienter?

.....

18. Pourquoi avez- vous choisit la formation professionnelle ?

.....
.....
.....

19. Qu'en pensaient vos enseignants et le conseil d'orientation ?

.....
.....
.....

20. Pour quelle raison vous avez choisi la spécialité qui est la vôtre?

.....
.....
.....

21. Pourquoi venez-vous au LP ?

.....
.....
.....

22. Les savoirs enseignés en lycée professionnel sont-ils différentes de ceux qui enseignés au collège ? Oui Non

23. En cas de réponse oui, pourriez-vous citer les différences ?

.....
.....
.....
24. Que pensez-vous des matières dites « professionnelles » données dans votre formation comme comptabilité, organisation et économie-droit ?

.....
.....
.....
25. Que pensez-vous des matières dites « générales » données dans votre formation comme la géographie, le français et l’histoire?

.....
.....
.....
26. A quoi servent les matières générales dans votre spécialité ?

.....
.....
.....
27. Dans quel cours pensez-vous apprendre les plus ? et pourquoi ?

.....
.....
.....
28. Apprenez – vous mieux à l’atelier qu’en la classe ?

.....
29. Expliquer Expliquez votre réponse ?

.....
.....
.....
30. Le travail dans atelier signifie quoi ?

.....
31. Que pensez-vous avoir appris au LP ?

.....
.....
.....

32. La relation avec le professeur en atelier est-elle différente de celle avec le professeur de classe ? Oui Non

33. Au cas où la réponse est oui, indiquez les différences ?

.....
.....
.....

34. L'enseignement professionnel va-t-il faciliter votre insertion professionnelle plus que les autres types de formation d'enseignement ? Oui Non

35. Pour quelles raisons ?

.....
.....
.....

36. Que pensaient vos parents de votre orientation vers l'enseignement professionnel ?

.....
.....
.....

2. Le guide d'entretien auprès des enseignants

Annonce: je m'appelle Abir AHMAD. Je suis doctorante de l'université Sophia Antis-Polis. Je réalise une étude sur l'expérience des élèves du lycée professionnel.

A. Identifié professionnel des enseignants :

- 1) Pouvez-vous me parler de votre carrière professionnelle ?
- 2) Vous êtes arrivé au LP en passant par une entreprise ou directement par un concours ?
- 3) Depuis quand êtes-vous enseignant au LP ?
- 4) Quelles sont les matières que vous enseignez ?

B. Questions liées à l'orientation vers le LP:

- 1) Quels est le rôle du conseil de classe ?
- 2) Quels sont les différents types d'élève qui fréquentent le lycée professionnel ?
- 3) Comment pouvez- vous caractériser le profil social des élèves du lycée professionnel ?
- 4) Comment pouvez- vous caractériser le profil scolaire des élèves du lycée professionnel ?
- 5) Les élèves du lycée professionnel (nom de l'établissement), présentent-ils des caractéristiques différentes selon les filières ?
- 6) Quelle est la place des filles ?

C. Formation enseignée au LP :

- 1) Au lycée professionnel existe deux types de formation (générale et professionnelle). Quelles sont les différentes formes de rapport des élèves à ces formations ?

D. Le stage :

- 1) Quel est l'intérêt des stages ?
- 2) Comment les élèves vivent-ils cette expérience (le stage) ?

E. L'insertion professionnelle :

- 1) Dans votre spécialité les élèves trouvent-ils un travail facilement ?
- 2) Y a-t-il assez d'offres d'emploi pour ce type de diplôme ?

A la fin de cet entretien voulez- vous ajouter quelque chose ?

Merci bien

Annexes 3 : Analyse des réponses obtenues par le questionnaire auprès des élèves.

Annexes 3.1. Tableaux 1es à la définition les matières en terme facile ou difficile

Tableau 1 : les réponses des élèves pour la géographie

| Géographie | Effectif | % |
|-------------------|-----------------|----------|
| Facile | 164 | 44.0 |
| Difficile | 115 | 30.8 |
| Rien | 94 | 25.2 |
| Total | 373 | 100 |

Tableau 2 : les réponses des élèves pour l’histoire

| histoire | Effectif | % |
|------------------|-----------------|----------|
| Facile | 129 | 34.6 |
| Difficile | 107 | 28.7 |
| Rien | 137 | 36.7 |
| Total | 373 | 100 |

Tableau 3 : les réponses des élèves pour STV

| Géographie | Effectif | % |
|-------------------|-----------------|----------|
| Facile | 23 | 6.2 |
| Difficile | 28 | 7.5 |
| Rien | 322 | 86.3 |
| Total | 373 | 100 |

Tableau 4 : les réponses des élèves pour la physique

| Physique | Effectif | % |
|------------------|-----------------|----------|
| Facile | 88 | 23.5 |
| Difficile | 133 | 35.6 |
| Rien | 152 | 40.7 |
| Total | 373 | 100 |

Tableau 5 : les réponses des élèves pour l'anglais

| Anglais | Effectif | % |
|------------------|-----------------|----------|
| Facile | 119 | 31.9 |
| Difficile | 186 | 49.9 |
| Rien | 68 | 18.2 |
| Total | 373 | 100 |

Tableau 6 : les réponses des élèves pour l'espagnol

| Espagnol | Effectif | % |
|------------------|-----------------|----------|
| Facile | 10 | 2.7 |
| Difficile | 21 | 8.3 |
| Rien | 342 | 91.7 |
| Total | 373 | 100 |

Tableau 7 : les réponses des élèves pour l'Allemande

| Allemande | Effectif | % |
|------------------|-----------------|----------|
| Facile | 10 | 2.7 |
| Difficile | 9 | 2.4 |
| Rien | 354 | 94.9 |
| Total | 373 | 100 |

Tableau 8 : les réponses des élèves pour l'Art plastique

| Art Plastique | Effectif | % |
|----------------------|-----------------|----------|
| Facile | 168 | 45.0 |
| Difficile | 43 | 11.5 |
| Rien | 162 | 43.4 |
| Total | 373 | 100 |

Tableau 9 : les réponses des élèves pour la Musique

| Musique | Effectif | % |
|------------------|-----------------|----------|
| Facile | 55 | 14.7 |
| Difficile | 3 | 0.8 |
| Rien | 315 | 83.9 |
| Total | 373 | 100 |

Tableau 10 : les réponses des élèves pour Le technologie

| Technologie | Effectif | % |
|--------------------|-----------------|----------|
| Facile | 38 | 10.2 |
| Difficile | 27 | 7.2 |
| Rien | 308 | 82.6 |
| Total | 373 | 100 |

Tableau 11 : les réponses des élèves pour la Chimie

| Chimie | Effectif | % |
|------------------|-----------------|----------|
| Facile | 107 | 28.7 |
| Difficile | 171 | 45.8 |
| Rien | 95 | 25.5 |
| Total | 373 | 100 |

Tableau 12 : les réponses des élèves pour la Chimie

| Sport | Effectif | % |
|------------------|-----------------|----------|
| Facile | 188 | 50.4 |
| Difficile | 16 | 4.33 |
| Rien | 169 | 45.3 |
| Total | 373 | 100 |

| | |
|---|-----------|
| RESUME | 2 |
| REMERCIEMENTS | 5 |
| TABLE DES MATIERES | 7 |
| LISTE DES TABLEAUX..... | 11 |
| LISTE DES GRAPHIQUES | 13 |
| LISTE DES FIGURES | 13 |
| LISTE DES SIGLES | 14 |
| INTRODUCTION GENERALE..... | 16 |
| PREMIERE PARTIE : CADRE GENERAL DE L'ETUDE | 20 |
| CHAPITRE I : L'INEGALITE ET LA DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT : UNE APPROCHE SOCIOLOGIQUE | 21 |
| 1.1. Qu'entend-on par la démocratisation de l'enseignement? | 22 |
| 1. 2. La démocratisation de l'accès au baccalauréat | 27 |
| 1.3. L'inégalité et la théorie du poids de l'origine sociale. | 37 |
| 1.3.1. Bourdieu et Passeron : la théorie de la structure sociale et le système scolaire. | 38 |
| 1.3.2. Boudon: l'acteur humain et sa rationalité | 43 |
| 1.3.3. L'origine migratoire joue au-delà de l'origine sociale..... | 48 |
| CHAPITRE II : L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL A L'INTERSECTION DES HIERARCHIES SCOLAIRES ET SOCIALES..... | 52 |
| 2.1. Quelques repères sur l'histoire de l'enseignement professionnel | 53 |
| 2.1.1. L'enseignement professionnel à partir de la loi Astier 1919 | 53 |
| 2.1.2. Entre la loi Astier et le début de la scolarisation dans l'enseignement professionnel..... | 55 |
| 2.1.3. De la réforme Berthoin à la loi Haby | 57 |
| 2.1.4. Les années 80 et le lycée professionnel | 61 |
| 2.2. L'impact de la création du baccalauréat professionnel sur la formation professionnelle | 63 |
| 2.3. La contribution de l'orientation à l'inégalité des parcours scolaires. | 69 |
| 2.3.1. A la fin de la troisième, un système d'enseignement sélectif ?..... | 69 |

| | |
|---|------------|
| 2.3.1.1. La composante scolaire | 70 |
| 2.3.1.2. La composante sociale | 74 |
| 2.3.1.3. Filles et garçons dans le système d'enseignement à la fin de la 3 ^e | 80 |
| 2.3.2. L'enseignement professionnel, un espace de double division ?..... | 84 |
| 2.3.2.1. Le lycée professionnel et l'apprentissage | 86 |
| 2.3.2.2. CAP et BEP | 89 |
| | |
| CHAPITRE III : AU LYCEE PROFESSIONNEL, QUELLE EST L'EXPERIENCE DES ELEVES ? | 93 |
| | |
| 3.1. Quelles sont les dimensions de l'expérience des lycéens ? | 94 |
| | |
| 3.2. Le rapport au savoir comme un indice de l'expérience scolaire | 100 |
| 3.2.1. Une réflexion sur le concept du « rapport au savoir » | 100 |
| 3.2.1.1. L'approche sociologique..... | 100 |
| 3.2.1.2. L'approche psychologique et le rapport savoir | 103 |
| 3.2.1.3 : L'approche didactique et le rapport au savoir | 104 |
| | |
| 3.3. Le rapport au savoir au lycée professionnel: un contexte spécifique | 107 |
| 3.3.1. Un savoir spécifique au lycée professionnel, des rapports spécifiques ?..... | 107 |
| 3.3.2. Le rapport au savoir selon les enseignants..... | 110 |
| 3.3.3. L'interaction entre les élèves et les enseignants | 112 |
| 3.3.4. Le stage : apprendre à l'école et en entreprise: deux modèles indispensables..... | 115 |
| 3.3.4.1. Pour l'école:..... | 116 |
| 3.3.4.2. Pour l'entreprise:..... | 117 |
| | |
| DEUXIEME PARTIE : LES ASPECTS METHODOLOGIQUES DE CETTE RECHERCHE.119 | |
| | |
| CHAPITRE IV : DE LA PROBLEMATIQUE AU TERRAIN | 119 |
| | |
| 4.1. La problématique | 120 |
| | |
| 4.2. L'origine de la recherche et la problématique | 125 |
| | |
| 4.3. Le choix de terrain, des établissements | 126 |
| | |
| 4.4. Les démarches en méthodologie | 127 |
| 4.4.1. La technique de tirage et de détermination de l'échantillon | 127 |
| 4.4.2. Le choix des techniques de collecte des données sur le terrain..... | 130 |
| 4.4.2.1. Le questionnaire écrit et la passation | 130 |
| 4.4.2.2. La grille des entretiens | 132 |
| 4.4.2.3. Méthode d'analyse des données | 133 |
| 4.4.3. Limites de la recherche | 134 |
| | |
| TROISIEME PARTIE : PRESENTATION ET TRAITEMENT DES DONNEES DE CETTE RECHERCHE | 136 |

CHAPITRE V : LES CARACTERISTIQUES DES ELEVES EN LYCEE PROFESSIONNEL.138

| | |
|---|------------|
| 5.1. L'école des ouvriers ? | 139 |
| 5.1.1. Caractéristiques sociales | 139 |
| 5.1.2. Les caractéristiques liées à l'origine | 142 |
| 5.1.3. Les caractéristiques scolaires | 146 |
| 5.1.4. Les caractéristiques individuelles des élèves | 154 |
| 5.1.4.1. Division sexuelle | 154 |
| 5.1.4.2. Age et orientation vers LP | 158 |
| 5.2. L'orientation vers le lycée professionnel est-elle le résultat d'un choix ou d'une orientation par défaut? | 165 |
| 5.2.1. Pourquoi le lycée professionnel ? | 166 |
| 5.2.1. 1. La raison liée à la protection vis-à-vis du chômage | 169 |
| 5.2.1.2. La raison dite de la contrainte | 171 |
| 5.2. 1.3. Goût du travail manuel | 173 |
| 5.2.1.4. Raison familiale et amélioration de la vie | 175 |
| 5.2.1.5. Raison générale : avoir un bac, avoir un diplôme | 176 |
| 5.2.2. Hiérarchie entre les spécialités et choisir une spécialité en LP | 179 |
| 5.2.2.1. Insertion/choix professionnel..... | 180 |
| 5.2.2.2. Contexte familial | 181 |
| 5.2.2.3. Préoccupation liée au chômage | 183 |
| 5.2.2.4. Argument indéterminé, indistinct | 184 |
| 5.2.2.5. Argument de la contrainte | 184 |
| 5.3. Parents et conseil de classe : deux avis proches ? | 185 |
| Synthèse et discussion des résultats obtenus à la deuxième question | 190 |

CHAPITRE VI : LES SAVOIRS AU LP : ENTRE FORMATION SCOLAIRE ET FORMATION PROFESSIONNELLE.....192

| | |
|---|------------|
| 6.1. Formation enseignée et goût des élèves..... | 193 |
| 6.1.1. Savoirs du collège et du lycée professionnel | 193 |
| 6.1.2. Formation générale intégrée au lycée professionnel, quelle perception en avez-vous ? | 196 |
| 6.1.3. L'apprentissage au LP : entre enseignement professionnel et général | 198 |
| 6.2. Rapport avec le savoir enseigné et l'apprentissage au LP | 203 |
| 6.2.1. Le fait d'aller au LP | 203 |
| 6.2.2. Quatre types d'utilité du savoir enseigné au LP..... | 205 |
| 6.2.2.1. Rapport d'utilité pratique aux savoirs (futur métier) | 208 |
| 6.2.2. 2. Rapport d'utilité « plus tard », « développement » | 209 |
| 6.2.2.3. Rapport flou sans utilité précise | 211 |
| 6.2.2.4. Rapport à la discipline | 211 |
| 6.2.3. Les différents types d'apprentissage évoqués par les élèves du LP | 214 |
| 6.3. Où apprennent-ils le mieux ?..... | 219 |
| 6.3.1. L'apprentissage: entre la classe et l'atelier | 219 |
| 6.3.2. Le sens d'apprendre dans un atelier | 223 |
| 6.3.3. Quelle relation avec les enseignants du LP ? | 227 |

Synthèse et discussion des résultats mettant à l'épreuve la question de l'expérience scolaire au LP 232

CHAPITRE VII : ANALYSE DES ENTRETIENS REALISES AUPRES DES ENSEIGNANTS
.....234

7.1. Professeurs et élèves des lycées professionnels : une origine sociale proche 235

7.1.1. Des anciens élèves aux professeurs en LP 235

7.1.2. Un regard stable pour un public stable..... 236

7.2. Quelques problèmes auxquels sont confrontés les enseignants en LP 240

7.2.1. Manque de motivation 240

7.2.2. L'absentéisme 243

7.2.3. Difficultés liés aux comportements 245

7.3. Le point de vue des enseignants sur le processus d'orientation vers LP 246

7.3.1. Le conseil de classe et l'orientation 246

7.3.2. Les parents et l'orientation 249

La place des parents au lycée..... 251

7.4. Le rapport au savoir selon le point de vue des enseignants du LP 255

7.4.1. La motivation comme un indice du rapport au savoir..... 255

7.4.2. La formation professionnelle et le stage en entreprise 258

7.4.3. L'insertion professionnelle des lycéens 260

7.5. Relation avec les élèves 263

CONCLUSION GENERALE267

BIBLIOGRAPHIE277

TABLE D'ANNEXES.....289

Annexe (A) : Tableaux, figures et graphiques qui sont indiquée dans la première partie..... 290

Annexes (B) : Analyses du questionnaire : 292