Analyse socio-historique de l'identité professionnelle de professeurs bivalents, les PLP Lettres-histoire : Entre relégation et résistance, un statut à la lisière du champ scolaire

Guillaume Jacq

▶ **To cite this version:**

Guillaume Jacq. Analyse socio-historique de l'identité professionnelle de professeurs bivalents, les PLP Lettres-histoire : Entre relégation et résistance, un statut à la lisière du champ scolaire. Education. Université Lumière - Lyon II, 2022. Français. NNT : 2022LYO20060 . tel-04384231

HAL Id: tel-04384231
https://theses.hal.science/tel-04384231

Submitted on 10 Jan 2024

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.

N° d'ordre NNT : 2022LYO20060

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 485

Éducation Psychologie Information Communication

Discipline : Sciences de l'éducation

Soutenue publiquement le 25 novembre 2022, par :

Guillaume JACQ

Analyse socio-historique de l'identité professionnelle de professeurs bivalents, les PLP Lettres-Histoire.

Entre relégation et résistance, un statut à la lisière du champ scolaire.

Devant le jury composé de :

Jérôme KROP, Professeur des Universités, Université de Nantes, Président

Fabienne MAILLARD, Professeure des Universités, Université Paris 8, Rapporteure

Ismaïl FERHAT, Professeur des Universités, Université Paris Nanterre, Rapporteur

Aziz JELLAB, Professeur des Universités, Université de Paris, Examinateur

Gilles COMBAZ, Professeur des Universités, Université Lumière Lyon 2, Directeur de thèse

Noëlle MONIN, Maîtresse de conférences émérite HDR, Université Claude Bernard Lyon 1, Co-Directrice de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « **Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification** » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École doctorale : Éducation, Psychologie, Information et Communication (EPIC-ED 485)
Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation (ISPEF)
Laboratoire : Éducation, Cultures, Politiques (ECP)

Analyse socio-historique de l'identité professionnelle de professeurs bivalents, les PLP Lettres-histoire. Entre relégation et résistance, un statut à la lisière du champ scolaire.

Par Guillaume JACQ

Thèse de doctorat en sciences de l'Éducation et de la formation

Sous la direction de Noëlle MONIN et Gilles COMBAZ

Soutenue publiquement le 25 novembre 2022

Membres du jury, par ordre alphabétique : Mesdames et Messieurs :

Gilles COMBAZ, Professeur, Université Lyon 2, Co-directeur

Ismail FERHAT, Professeur, Université Paris Nanterre, Rapporteur

Aziz JELLAB, Professeur, Université Paris-Lumières, Inspecteur général

Jérôme KROP, Professeur, Université de Nantes

Fabienne MAILLARD, Professeure, Université, Paris 8, Rapporteur

Noëlle MONIN, MCF HDR, Université Lyon 1 INSPE, Co-directrice

Table des matières

Table des matières ***1***

Tables des acronymes ***7***

Remerciements ***9***

Introduction ***13***

Partie 1 : Cadre théorique ***19***

I. Genèse et structure d'un corps **19**

A. Le fruit des histoires 19

1) Naissance d'un corps enseignant 20

2) Unis dans une dualité imposée 27

3) Chacun à sa place 31

4) Une forme de fatalisme ? 34

B. Conséquences d'un choix… 37

1) Un baccalauréat comme les autres 38

2) Mais un baccalauréat singulier 40

C. Les effets collatéraux du bac pro 42

1) Le gouvernement Fabius 42

2) La garde alternée 49

3) La stratégie de la table rase de l'Instance régulatrice 50

D. Le corps des professeurs. 52

1) Les particularismes de l'uniformité 53

2) Corps ou profession ? 54

3) Le visage des enseignants du second degré 55

4) L'effet de corps 56

II. Un corps professionnel dans un système scolaire hiérarchisé **59**

A. L'invisible lycée professionnel 61

1) La mainmise de l'État 62

2) Les perdants de la démocratisation 63

3) Un lycée professionnel relégué 68

B. Un corps PLP, des identités 76

1) La méconnaissance d'un corps enseignant 77

2) La fin de l'idéal de promotion sociale 80

3) Trouver une place 84

C. Une culture en héritage 90

1) L'ombre des PEGC 90

2) Le berceau des ENNA 96

III. Les Lettres-histoire **107**

A. Un particularisme 107

1) Au-delà de l'anecdote 107

2) Continuité et héritage 108

B. Un corps discret 110

1) Un corps méconnu 110

2) Des enseignants insaisissables 112

3) Des professeurs bivalents 113

C. Des PLP aux lisières du champ ... 113
1) Les règles du jeu ... 113
2) Le paradoxe de la relégation ... 117
3) Maintenir l'ordre ... 118
4) Espaces en marge ... 119
5) Le stigmate ... 120
D. Processus de professionnalisation ... 121
1) Le CAPLP, l'entrée dans le métier ... 122
2) Les contraintes de la formation ... 125
3) L'effet d'inertie de l'habitus ... 126

IV. L'effet (de) l'Établissement ... 129
A. Question de terminologie ... 129
1) Question d'efficacité ... 129
2) L'établissement, l'illusion d'une culture commune ... 130
B. L'établissement, le lieu d'exercice ... 131
1) L'espace perçu objectivé ... 132
2) Situer le figuré ... 132
C. Un terrain de prédilection ... 134
1) Le stigmate du lieu ... 134
2) La structure mentale du lieu ... 137
3) Convoiter le lieu ... 138
4) Les codes d'entrée ... 139
D. Aux frontières ... 140
1) (dé)limiter les frontières ... 143
2) Entre les corps ... 147

V. Élèves / PLP : le carrefour des contradictions. ... 149
A. L'orientation par l'échec ... 149
1) Une polysémie avantageuse de l'orientation ... 149
2) Le risque de la généralisation ... 150
3) Un rapport plus complexe aux études ... 151
4) L'oxymore scolaire ... 152
B. Les professeurs ... 153
1) De bons et de mauvais profs ... 153
2) L'effet-LP ... 155
3) Un sale boulot ... 158
4) Destins croisés- parcours contrariés ? ... 160
C. Des parcours singuliers ... 162
1) Un accroissement des décalages professeurs/ élèves ? ... 162
2) Les spécialistes des 20 % ... 163
3) Les victimes collatérales ... 165
D. L'image de la relation élève/professeur, reflet d'une méconnaissance ... 166
1) L'hors-champ de l'enquête ... 167
2) Les observations réciproques ... 169

VI. Le no-man's land de la bivalence. ... 175
A. Les différentes dimensions de l'improvisation ... 175
1) L'innovation ... 176
2) Innovation ADN des PLP ? ... 180
3) Respirer l'air du temps ... 183
4) Improviser ... 184
B. La litote de la bivalence ... 186
1) Un trio disciplinaire ancien ... 186
2) Un marqueur ... 186
3) Question socialement vive ... 188

Partie 2 : Problématisation ... 193

Partie 3 : Méthodologie 197

I. Les sources 197
A. Les dossiers administratifs 197
B. Une enquête par questionnaire 199
C. Les entretiens semi-directifs 201
D. La participation observante 203

II. Interprétation des données 205
A. Traitement statistique 205
B. Analyse de contenus 205
C. Traitement des systèmes d'information géographique 207

III. Les tâtonnements 207
A. Le travail statistique 207
B. Le poids du temps 208

Partie 4 : Résultats 211

I. Un corps enseignant polymorphe invisible 213
A. Une diversité de parcours 213
1) La variable sexuée 213
2) La forêt des formations 216
3) Le niveau de qualification 221
B. L'origine sociale des PLP 223
1) Parmi l'ensemble des enseignants 223
2) Parmi les PLP 225
C. La spécificité de l'enseignement privé 229
1) Un profil différent 229
2) Entre conviction et pragmatisme 231
Point d'étape 234

II. La lutte pour l'appropriation du territoire 235
A. Un corps en prise avec des frontières 235
1) L'imposition de frontières symboliques 236
2) Le franchissement de la frontière 238
B. Une territorialité segmentée et hiérarchisée 241
1) Un héritage territorial matriciel 242
2) Le modèle du lycée polyvalent : un espace hybride ? Entre intégration et marginalisation des formations scolaires 249
C. Les stratégies de défense 260
1) Les défenses de territoire 262
2) La salle des professeurs, zone franche et acte de résistances : un possible lieu de convergence et d'interactions ? 264
3) Hors les murs : une frontière qui se diffuse 267
Point d'étape 271

III. Le concours, voie symbolique de régulation 273
A. Le concours, symbole des relations avec l'Institution 273
1) Les modalités de passation 273
2) Les parcours de formation 275
3) CAPLP Lettres-histoire, un concours comme les autres ? 283
B. Un concours marginalisé 295
1) L'invisibilité d'un concours 295
2) Différentes voies d'accès, exigences spécifiques 299
3) La convergence autour du stigmate 304
C. Paroles de lauréats 308
1) Le rite de passage du concours 308
2) Une rétrospection 315

Point d'étape 325

IV. Des itinéraires singuliers pour une identité partagée 328
A. « Le centre de recherche pinagotique » (Corbin, 2018, P. 15) 328
1) Des acteurs diaphanes 328
2) Le hasard 330
B. Marie du Nord 330
1) Les prémisses d'une ascension sociale 330
2) Les limites de la promotion sociale 336
C. Françoise ou l'illusion d'une promotion sociale 337
1) Retour du hasard 337
2) Itinéraire 338
3) Le tournant de l'année scolaire 1984 343
4) Parcours professionnel ou statut de dominée ? 351
D. Jean et le choix imposé de la liberté contrainte 352
1) Le saut vers l'indépendance 352
2) L'entrée dans la fonction 353
3) Le prix d'une liberté imposée 365
E. Julie ou la lutte contre la relégation 367
1) L'héritage du déclassement 367
2) L'habitus enseignant 368
3) Le prétexte du hasard 369
4) L'espoir du reclassement 372
Point d'étape 373

V. L'*Antre* des Lettres-histoire 374
A. Le positionnement des professeurs dans l'espace social 375
1) Entre deux mondes 375
2) En marge des autres corps 379
B. La stratégie de l'*Antre* 382
1) Un lieu de refuge 383
2) Un repaire 386
3) Une stratégie de protection et d'existence 388
4) Les stratégies de fuite 391
C. La formation des Lettres-histoire, ciment de l'identité 396
1) Les paradoxes de la tentative de prise de contrôle de l'État 396
2) Une voie alternative 398
Point d'étape 400

VI. L'étendard de la bivalence 402
A. La convergence autour d'un marqueur stigmate 402
1) Processus d'acceptation d'un statut bivalent spécifique 402
2) Inverser le regard 408
B. Le nécessaire essai de définition 419
1) Un chuchotement institutionnel 419
2) Les rapports de jury énigmatiques 427
3) Le regard des PLP 429
4) L'improvisation, marqueur d'une identité professionnelle 434
C. Des divergences d'identités assumées 435
1) Un formalisme inquiet 436
2) Une quête citoyenne 437
3) Un construit autonome 437
Point d'étape 439

Conclusion 442
A. Lever le voile sur un corps 442
B. Poursuivre l'analyse d'un corps enseignant spécifique 445

Postface : Essai d'auto-analyse sociologique 448

I. Se positionner dans le champ 449
A. Le hasard 449
B. L'illusion du conflit de loyauté 452
C. Regard sur une trajectoire sociale 452

II. Les multiples -Je- 454
A. Le pronom omniscient 454
B. Les deux temps du -Je- 455
C. Habitus clivé- la question de l'écriture 456

Table des figures 458

Table des annexes 460

Résumé 474

Abstract 475

Index des auteurs 476

Bibliographie 479

Tables des acronymes

CAPES : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.

CAPLP : Concours d'accès au corps des professeurs de lycée professionnel.

CRPE : Concours de recrutement de professeurs des écoles.

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire.

EGLS : Enseignements généraux liés à la spécialité.

ENNA: École normale nationale d'apprentissage.

EPI : Enseignements pratiques interdisciplinaires.

IA-IPR : Inspecteurs d'académie - inspecteur pédagogique régional.

IEN 1er degré : Inspecteur de l'Éducation nationale 1er degré.

IEN ET-EG : Inspecteur de l'Éducation nationale, enseignement technique-enseignement général

LEP : Lycée d'enseignement professionnel.

LG : Lycée général.

LGT : Lycée général et technologique.

LP : Lycée professionnel.

LPO : Lycée polyvalent.

MEEF : Master des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

PCET : Professeur de collège d'enseignement technique.

PEG : Professeur d'enseignement général.

PEGC : Professeurs d'enseignement général de collège.

PEPP : Professeur d'enseignement professionnel pratique.

PETT : Professeur d'enseignement technique théorique.

PLP : Professeur de lycée professionnel.

PTA : Professeur technique adjoint.

SNALC : Syndicat national des lycées, collèges, écoles et du supérieur.

SNETAA : Syndicat national de l'enseignement technique action autonome.

Remerciements

Mes remerciements s'adressent tout d'abord à mes deux directeurs de thèse.

Madame Noëlle Monin pour m'avoir fait confiance durant ces années, pour son soutien indéfectible et pour m'avoir guidé, accompagné et conduit vers le chemin de la recherche ;

Monsieur Gilles Combaz pour sa disponibilité, ses précieux conseils constructifs pendant ces années de thèse notamment durant les séminaires doctoraux permettant d'approfondir les concepts et de dégager des pistes de recherches.

Je souhaite également remercier les membres du jury qui me font l'honneur d'examiner ce travail.

Ce travail n'aurait pas pu se faire sans la disponibilité et la gentillesse de l'ensemble des agents de l'Éducation nationale qui m'ont accordé de leur temps pour échanger. Je pense aux inspecteurs généraux, aux inspecteurs territoriaux, aux chefs d'établissements. Je tiens tout particulièrement à saluer tous les professeurs notamment de Lettres-histoire qui ont accepté de répondre à mes questions, à me laisser entrer dans leurs classes et à leurs élèves.

J'ai également une pensée reconnaissante envers Serge Gruzinski, Michel Bussi, Hervé Terral, André Robert, Jean-Claude Régnier pour le temps qu'ils ont accepté de m'accorder pour m'accompagner dans ma réflexion.

Mes remerciements plus personnels s'adressent à celles et à ceux qui ont contribué, à leur manière, à la concrétisation de ce travail de thèse. Du Tréport aux contreforts des Alpes, des lagons de Nouvelle Calédonie au Puy de Dôme, des rives de la mer d'Iroise au quartier de la petite France à Strasbourg, des contreforts du Morvan à la place de la Comédie de Montpellier, chacune et chacun ont contribué à nourrir mon raisonnement, à m'apporter leurs énergies et à me soutenir durant ces années de recherche.

Enfin, ma famille pour leur soutien sans faille sans qui ce travail n'aurait pas pu aboutir.

Le passé me revient comme un bilboquet

la présence d'un passé, omniprésent n'est pas passé.

Obsolète, MC Solaar

Cette fois j'allais m'occuper d'eux, m'y consacrer à plein temps,

j'allais cesser de vivre à leur côté pour vivre avec.

Des vents contraires, O. Adam

Il y a des jours, des mois, des années interminables où il ne se passe presque rien.

Il y a des minutes et des secondes qui contiennent tout un monde.

Voyez comme on danse, J. d'Ormesson

Introduction

Avec 626175 élèves accueillis en 2021, la voie professionnelle en France assure la formation de 11 % des élèves du second degré et pourtant elle reste méconnue du grand public. Plus que les effectifs d'élèves, la voie professionnelle souffre de son image définie comme « à la fois imprécise et inquiétante » par Rey & Buisson-Fenet (2016).

Imprécise est la connaissance de cette voie de formation. « Né de père inconnu » (Troger, 1989), l'enseignement technique connait une longue tradition en France qui a vu naitre, au gré des différentes réformes, l'enseignement technologique d'une part et la voie professionnelle d'autre part (Lembré, 2016). Pourtant aujourd'hui cette dernière n'est plus ce « chantier déserté » comme l'avait évoqué Caspard (1989). Trente ans plus tard, les nombreuses publications témoignent de la vitalité des recherches dans ce domaine. Centrées sur le profil des élèves en majorité, elles ont permis de comprendre le fonctionnement de cette voie de formation. Néanmoins la voie professionnelle conserve notamment auprès du grand public une image imprécise.

Inquiétante, également, est la résultante de la caractéristique précédente. Aujourd'hui, le lycée professionnel reste perçu par les élèves, les familles mais également par la communauté éducative au sens large comme une voie de relégation, lieu d'accueil d'un public scolaire spécifique en rupture avec l'école ayant échoué dans les filières générales. Malgré les nombreuses tentatives des gouvernements successifs pour changer cette image, le constat perdure. La réforme de 2019 portée par Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, a eu beau marteler le vocable de « voie professionnelle, une voie d'excellence »[1], cela n'a rien changé à sa perception. Le problème est bien plus profond, ancré dans les origines de cette voie de formation aux mécanismes complexes et parfois trop rapidement analysés.

C'est à partir de ce constat que cette thèse trouve son origine. La volonté de se focaliser sur un groupe d'acteurs à la place singulière au sein de la voie professionnelle a guidé ce travail de recherche. En paraphrasant une maxime célèbre, il est possible de faire le constat qu'il y a plus inconnu que le lycée professionnel, ce sont ses professeurs.

[1] https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/la-voie-professionnelle-au-lycee-12101

Cette réflexion ne peut s'engager sans faire référence à l'ouvrage de Denise Berry (2013) *Les origines méconnues de nos lycées professionnels*. Original aussi bien par sa forme que son contenu, il ouvre la voie à ce travail de thèse. Il s'agit du seul témoignage d'une PLP sur l'ensemble de sa carrière. Alternant entre récit autobiographique et un essai scientifique, l'ouvrage de cette enseignante à la retraite retrace son parcours au sein de la voie professionnelle dans le Languedoc-Roussillon en prenant appui sur différents travaux de recherches, son expérience, ses souvenirs. Enseignante de Lettres-espagnol, Mme Berry décrit minutieusement l'évolution de la voie de formation dans laquelle elle s'est investie tout au long de sa carrière. Témoin des transformations de la voie professionnelle depuis son entrée à l'ENNA à son départ à la retraite, elle porte un regard amer sur l'évolution de sa mission :

> « Avec l'intégration complète du lycée professionnel dans le système éducatif, la formation reste beaucoup trop orientée vers un public de niveau bac. Pour l'enseignement général, j'ai personnellement eu le privilège de bénéficier de deux formations à l'ENNA […] En 1989, lors de mon admission au nouveau PLP 2, qui formait les enseignants susceptibles d'enseigner jusqu'au niveau baccalauréat professionnel et établissait la parité de diplôme avec le CAPES, nos formateurs étaient des agrégés, certes ouverts et compétents, mais qui ne connaissaient que de très loin le public du lycée professionnel. Il fallait faire le contraire, adapter le public socialement défavorisé, à un enseignement dit "de qualité" et les objectifs assénés à nos jeunes collègues étaient d'une ambition extrême. Pour moi qui avais quinze ans de pratique professionnelle, je ne voyais pas mes élèves de BEP se hisser à cette hauteur ! Les choses n'ont pas vraiment changé ».

C'est par ces mots que Denise Berry conclut son ouvrage autobiographique et que ce travail de thèse débute.

L'exercice du métier de professeurs de lycée professionnel (PLP) a été étudié aussi bien dans le cadre des pratiques pédagogiques que dans son rapport avec les élèves (Jellab, 2005c, 2009, 2017a). Les premiers travaux se sont souvent focalisés sur les PLP emblématiques de cette voie de formation que sont ceux des disciplines professionnelles (Tanguy, 1991) mettant en lumière les mutations de leurs profils, de leurs missions et au final de leur place au sein de l'Éducation nationale. Par contre ceux des disciplines générales du fait de leur proximité avec celles des voies générale et technologique n'ont fait l'objet de peu d'analyses.

Il s'agit justement des enseignants des matières générales, les Lettres-histoire, sur lesquels cette thèse propose de se focaliser. Corps enseignant le plus nombreux de la voie professionnelle, il représente certainement celui qui est le moins connu. Il fait également l'objet de nombreuses idées reçues aussi bien sur sa composition (80 % d'historiens parmi les Lettres histoire) que les missions qu'il exerce au quotidien (plus éducateur que professeur). Il est également à signaler que ma proximité avec ce corps enseignant n'est pas étrangère à cette volonté de mener un travail de recherche approfondie pour établir un portrait scientifiquement éprouvé des Lettres-histoire.

Travailler sur ces enseignants spécifiques demande d'identifier et d'exploiter tous les indices disponibles pour en dévoiler leurs spécificités et comprendre leurs fonctionnements. Saisir l'historicité du corps des Lettres-histoire consiste à la fois à reconstituer sa genèse, à analyser ses transformations l'amenant à être ce qu'il est aujourd'hui et ainsi à le rendre visible.

Dans un souci de clarté de démarche de recherche, ce travail de thèse s'inscrit dans une approche socio-historique développée selon trois axes. La compréhension des mécanismes sociaux passe par l'identification des traces du passé dans le présent dans la logique d'une histoire qui « porte en elle le présent » (La rédaction de Genèses, 1990). Quelle que soit la discipline, cela se traduit par la place accordée à l'historicité des événements incontournables à la compréhension des phénomènes sociaux. Cette démarche induit également la nécessité de ne pas se contenter du présent d'aujourd'hui. Il apparait également primordial de mettre en œuvre une méthodologie rigoureuse qui permettra de « retrouver le passé dans le présent des acteurs du passé » (Noiriel, 2010). Pour être plus explicite, il est impossible de comprendre les changements engendrés pour les enseignants au sein du corps des PLP par la création du baccalauréat professionnel en 1984 si nous ne nous attardons pas sur la manière dont cette réforme a été perçue à cette période par les professeurs.

Cette démarche s'accompagne également de la nécessité de déconstruire les entités collectives pour retrouver les individus. Derrière la structure, l'enjeu est bien de saisir la place des individus et les liens qu'ils nouent entre eux pour construire ce collectif. Il peut être opportun également de « traiter certaines structures sociales exactement de la même façon que les individus singuliers » (Weber, 1922) . Pour notre travail, il s'agit bien ici de saisir le rôle de l'Éducation nationale en tant qu'acteur à part entière des changements induits et d'en appréhender le rôle et la manière d'agir tout autant que le groupe composé de professeurs de Lettres-histoire qui nous intéresse ici. Dans ce cadre, le recours à l'emploi de la majuscule pour le terme d'institution

s'explique par la volonté de concevoir cette structure comme une entité à part entière avec son mode de fonctionnement et ses propres stratégies et non pas comme une simple subdivision administrative étatique.

Enfin cette démarche ne peut se passer d'identifier les relations de pouvoir qui se nouent entre les différents acteurs. À partir du moment où les entités collectives sont déconstruites pour y retrouver les individus, apparaissent alors les relations de pouvoir entre ces derniers. Le pouvoir apparait ainsi comme « le ciment des rapports sociaux » (Noiriel, 2010) et revêt deux visages : la solidarité et la domination. La domination, cet « art de gouverner » (Foucault, 1984, p. 314) les conduites doit s'entendre comme la capacité à imposer des pratiques à des individus. La solidarité, quant à elle, consiste à peser également sur la conduite des individus mais dans une approche différente. Il s'agit ici de processus de domination mais dans une logique d'intérêt collectif. Sur le modèle de la famille développé par Noiriel (Lacoste, 2010, 19 mn 07), les relations de pouvoir relevant de la solidarité entre les Lettres-histoire peuvent s'incarner dans l'imposition de règles au sein du groupe par quelques individus pour garantir l'unité de ce corps enseignant.

Cet ancrage au sein de la socio-histoire n'est qu'une des balises caractérisant notre réflexion. Il importe de ne pas se cantonner à la relation ou aux affinités entre les disciplines historiques et sociologiques mais bien de franchir les frontières disciplinaires pour les mettre en « discussion, aussi bien que le tracé et l'usage des frontières elles-mêmes » (La rédaction de Genèses, 1990). Pour cela, ce travail aura également recours à la démarche ethnographique au sens développé par Weber (2009) tout autant qu'aux clés de compréhensions qu'offrent la géographie. Aujourd'hui « la compréhension globale d'une société […] relève de "la" science sociale » (Grataloup, 2022, p. 26) où la manière d'analyser le monde n'a de sens que par la complémentarité des regards des sociologues, des historiens, des géographes, des ethnologues… Bien que chacun dispose d'outils et maitrise des techniques différentes, ces différentes approches restent complémentaires et indispensables pour la compréhension d'un phénomène. (Souplet, 2016).

L'exercice n'est pas sans risque. Croiser les regards de différentes disciplines et de concepts ouvre la voie de critiques de démarches de recherches superficielles, phénomène accentué par un cloisonnement des sciences dans leurs domaines réservés. Les sciences de l'éducation et de la formation représentent l'espace par excellence pour mener à bien cette recherche. Il s'agit

bien de partir des disciplines, telles qu'elles sont avec leurs méthodes respectives pour mener à bien ce travail de thèse.

Cette thèse se décomposera en quatre parties.

Dans une première partie, le cadre théorique dressera un état des lieux des travaux menés sur la voie professionnelle au sens large et sur les Lettres-histoire tout particulièrement. Ce corps enseignant s'est construit et structuré dans le cadre de l'évolution et la transformation de la voie professionnelle en France (chapitre 1). Nés en 1985 avec la création du baccalauréat professionnel, les PLP restent les principaux professeurs exerçant dans un lycée professionnel occupant une place singulière au sein du système éducatif français (chapitre 2). S'intéresser aux Lettres-histoire, c'est mettre en lumière le particularisme d'enseignants du second degré exerçant dans une voie de formation méconnue mais également dévoiler ce que revêt leur statut les définissant comme les seuls professeurs bivalents de l'Éducation nationale (chapitre 3). Comprendre un corps de professeurs s'est également analyser le milieu dans lequel ils exercent et le chapitre 4 analysera l'effet établissement des lycées professionnels dans la professionnalité des Lettres-histoire. Mais les stratégies déployées par ces professeurs sont intimement liées aux élèves dont ils ont la responsabilité, c'est dans la nature de la relation avec ces deux acteurs majeurs des LP, enseignants et élèves, que se dessine la particularité de cette voie de formation (chapitre 4). Enfin comprendre les Lettres-histoire, c'est dévoiler la bivalence qui les définit, étendard brandi par ces enseignants mais jamais défini par l'institution scolaire (chapitre 5).

La deuxième partie présentera les axes problématisés qui ont guidé ce travail de recherche. La méthodologie en revenant sur les différentes sources exploitées, les modalités d'interprétations des données et les écueils rencontrés seront présentés dans la troisième partie.

Enfin six chapitres composeront la quatrième partie consacrée aux résultats. Après un état des lieux du corps des Lettres-histoire (chapitre 1), les stratégies qu'ils déploient au sein de l'Éducation nationale et tout particulièrement dans leurs établissements d'exercice seront analysées dans le chapitre 2. Une attention toute particulière sur le concours du CAPLP Lettres-histoire s'est avérée nécessaire pour saisir son rôle essentiel dans la construction de la professionnalité de ces enseignants (chapitre 3). C'est par des itinéraires singuliers et le suivi de carrières professionnelles spécifiques qu'apparait toute la complexité de ce corps enseignants spécifiques (chapitre 4). Se dévoile ainsi le mode de fonctionnement des Lettres-histoire qui, autant pour défendre leurs identités que la revendiquer, ont construit leur « Antre » avec ses règles internes et ses stratégies face aux autres voies de formation (chapitre 5). Les

entretiens, les participations observantes comme l'enquête par questionnaire ont permis de dévoiler et de comprendre la place et le rôle occupés par la bivalence à laquelle les Lettres-histoire octroient une dimension particulière (chapitre 6).

Bien plus que pour les autres corps enseignants, la socio-histoire des Lettres-histoire se confond avec celle de la voie professionnelle comme celle des élèves qui la fréquentent. Ce travail de thèse poursuit ainsi la logique d'inscrire cette recherche dans une approche résolument globale puisque mettre en lumière la singularité d'un corps enseignants de lycée professionnel impose de se fixer l'objectif d'en extraire une dimension plus générale permettant de fonder la compréhension d'autres acteurs.

Partie 1 : Cadre théorique

I. Genèse et structure d'un corps

L'année 1985 voit l'annonce officielle de la création d'un nouveau corps enseignant, celui des professeurs de lycée professionnel. Cette naissance est passée inaperçue puisqu'elle ne représentait que la suite logique de la création d'un nouveau diplôme, fer de lance d'un nouveau gouvernement socialiste arrivé au pouvoir se donnant comme mission de faire reculer le chômage et tout particulièrement celui des jeunes.

A. Le fruit des histoires

La construction de la voie professionnelle est la résultante d'un foisonnement d'histoires, d'événements, de ruptures et de bifurcations.

Ainsi, la notion d'historicité définie par Hartog (2003) peut être convoquée. Elle est un outil heuristique permettant de mieux appréhender non pas la durée mais les moments de rupture selon les sociétés. Il s'inspire des travaux de Lévi-Strauss et met en relief le fait que les sociétés peuvent vivre des historicités similaires mais leur vécu et les représentations de ces dernières peuvent varier d'un groupe à l'autre. Cette historicité est alors une façon de construire le temps, de le définir et de lui donner du sens.

Au sein de l'Éducation nationale, les évolutions des corps enseignants et des modalités des filières sont le produit de la rencontre de plusieurs histoires. De même, « le champ de la production littéraire ne peut se comprendre qu'en confrontant « les pratiques des écrivains et des artistes, à commencer par leurs œuvres, sont le produit de la rencontre de deux histoires, l'histoire de la production de la position occupée, et l'histoire de la production des dispositions de ses occupants. » (Bourdieu, 1991, p. 35). L'enseignement professionnel a lui aussi ses histoires qu'il est indispensable d'analyser pour comprendre le contexte de création du nouveau corps enseignant mais également la place occupée par ces professeurs au sein de l'Éducation nationale pour en saisir les mécanismes et les règles au sein du champ qui reste « le produit de l'histoire dont la structure est très exactement le résultat des luttes conduites au cours de l'histoire entre acteurs qui y occupent des positions opposées (Champagne & Christin, 2012, p. 148).

1) Naissance d'un corps enseignant

Le décret du 31 décembre 1985 relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel[2] officialise la naissance d'un nouveau corps enseignant, celui des professeurs de lycée professionnel. Ce nouveau corps enseignant composé de deux grades s'inscrit dans l'application de la loi de programme du 23 décembre 1985 sur l'enseignement technique et professionnel[3].

- Deux grades spécifiques

Dans le second degré, aux côtés des agrégés et certifiés, les enseignants intervenant dans les lycées professionnels sont désormais depuis 1985 les professeurs de lycée professionnel. L'accès au corps se fait selon différentes modalités en fonction du grade.

✓ *Le premier grade des PLP*

En 1985, le premier grade est donc accessible aux titulaires d'un diplôme d'études universitaires générales, d'un diplôme de technicien supérieur ou titre équivalent. Le concours s'ouvre aux titulaires d'un diplôme attestant d'un cursus universitaire de deux ans après le baccalauréat, l'équivalent d'une deuxième année de Licence aujourd'hui. Une mention particulière concerne les candidats aux concours destinés au recrutement des professeurs chargés des enseignements pratiques doivent remplir l'une des deux conditions : soit être titulaire d'un baccalauréat de technicien ou un brevet de technicien ou titre équivalent, soit justifier cinq années d'exercice professionnel.

Ce premier grade s'inscrit dans la continuité des conditions d'accès aux concours qui existaient auparavant ou comme le mentionne le ministre de l'Éducation nationale le 7 novembre 1985 devant le Sénat lors des discussions du projet de loi adopté par l'Assemblée nationale, ce premier grade correspond « au corps des actuels professeurs de collège d'enseignement technique »[4].

[2] Décret n°85-1524 du 31 décembre 1985 relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel, Journal officiel de la République française du 9 janvier 1986, pp. 439-443.

[3] Loi de programme n°85-1371 du 23 décembre 1985 sur l'enseignement technologique et professionnel.

[4] Débats parlementaires, Première session ordinaire de 1985-86, Compte rendu intégral 17e séance, séance du jeudi 7 novembre 1985, Journal officiel de la République française, p. 2819.

✓ *Le second grade*

Le second grade incarne réellement une nouveauté en termes de modalités de recrutement selon également deux modalités. Seuls les titulaires d'une licence ou d'un diplôme d'ingénieur ou titres équivalents peuvent se présenter au concours externe ou les candidats justifiant au moins dix années de pratiques professionnelles. L'ancienneté est ramenée à cinq ans si le candidat occupait un poste de cadre.

Par ce choix politique, le lycée professionnel s'ouvre à de nouveaux profils d'enseignants, plus qualifiés que les précédents. Désormais enseigner en lycée professionnel dans ce nouveau grade demande les mêmes exigences en termes de compétences universitaires que pour enseigner en collège, le CAPLP devient l'équivalent du CAPES. Quel que soit le concours d'enseignement du second degré, les enseignants doivent être titulaires d'une licence validant un cursus universitaire de trois années. Qu'ils enseignent en collège, lycée ou lycée professionnel, les enseignants du second degré recrutés selon les mêmes modalités horaire reste un corps professionnel « composite et très hiérarchisé » (Vigna, 2021, p. 97) aux conditions de travail, aux durées du temps de travail et aux échelles salariales très diversifiées. À titre d'exemple, un certifié doit assurer dix-huit heures de face à face avec ses élèves alors que le PLP 2, comme le PLP 1, sont « tenus de fournir, sans rémunération supplémentaire, dans l'ensemble de l'année scolaire, un maximum de service hebdomadaire de vingt et une heures d'enseignement ou leur équivalent » [5]

- Formations communes mais distinctes

✓ *Le creuset des ENNA*

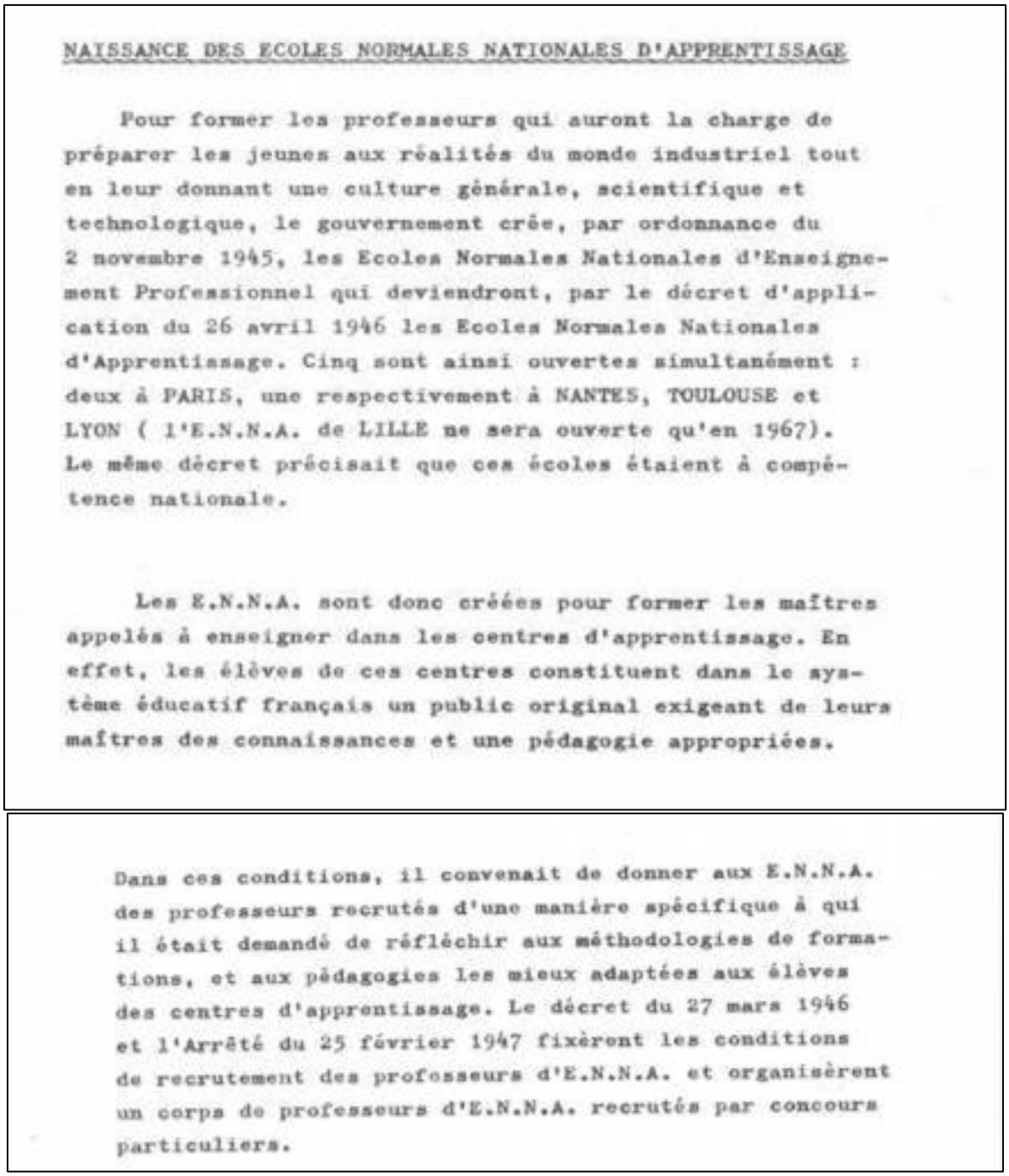
Quel que soit le grade, les candidats lauréats au concours bénéficient d'une période de formation au sein des écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA) dans la perspective de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel, le CAPLP.

Le fascicule d'accueil à l'ENNA de Toulouse permet de relever le mode de communication choisi par l'équipe de direction pour rappeler aux professeurs stagiaires la spécificité de la voie d'enseignement dans laquelle ils s'engagent. En citant l'ordonnance du 2 novembre 1945 créant

[5] Article 35 du décret n°85-1524 du 31 décembre 1985 relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel, Journal officiel de la République française du 9 janvier 1986, p. 442.

les ENNA, ces enseignants stagiaires ont donc la charge de « préparer les jeunes à la réalité du monde industriel tout en leur donnant une culture générale, scientifique et technologique », ces jeunes définis comme « un public original exigeant de leurs maîtres des connaissances et une pédagogie appropriée ».

Figure 1: Extraits du fascicule d'accueil des professeurs stagiaires de l'ENNA de Toulouse, année 1987-88, pp. 2-3 (brochure complète en annexe 1).



NAISSANCE DES ECOLES NORMALES NATIONALES D'APPRENTISSAGE

Pour former les professeurs qui auront la charge de préparer les jeunes aux réalités du monde industriel tout en leur donnant une culture générale, scientifique et technologique, le gouvernement crée, par ordonnance du 2 novembre 1945, les Ecoles Normales Nationales d'Enseignement Professionnel qui deviendront, par le décret d'application du 26 avril 1946 les Ecoles Normales Nationales d'Apprentissage. Cinq sont ainsi ouvertes simultanément : deux à PARIS, une respectivement à NANTES, TOULOUSE et LYON (l'E.N.N.A. de LILLE ne sera ouverte qu'en 1967). Le même décret précisait que ces écoles étaient à compétence nationale.

Les E.N.N.A. sont donc créées pour former les maîtres appelés à enseigner dans les centres d'apprentissage. En effet, les élèves de ces centres constituent dans le système éducatif français un public original exigeant de leurs maîtres des connaissances et une pédagogie appropriées.

Dans ces conditions, il convenait de donner aux E.N.N.A. des professeurs recrutés d'une manière spécifique à qui il était demandé de réfléchir aux méthodologies de formations, et aux pédagogies les mieux adaptées aux élèves des centres d'apprentissage. Le décret du 27 mars 1946 et l'Arrêté du 25 février 1947 fixèrent les conditions de recrutement des professeurs d'E.N.N.A. et organisèrent un corps de professeurs d'E.N.N.A. recrutés par concours particuliers.

Source : Archives personnelles.

Ces propos introductifs se centrent sur deux aspects : le public accueilli et la spécificité de la formation assurée.

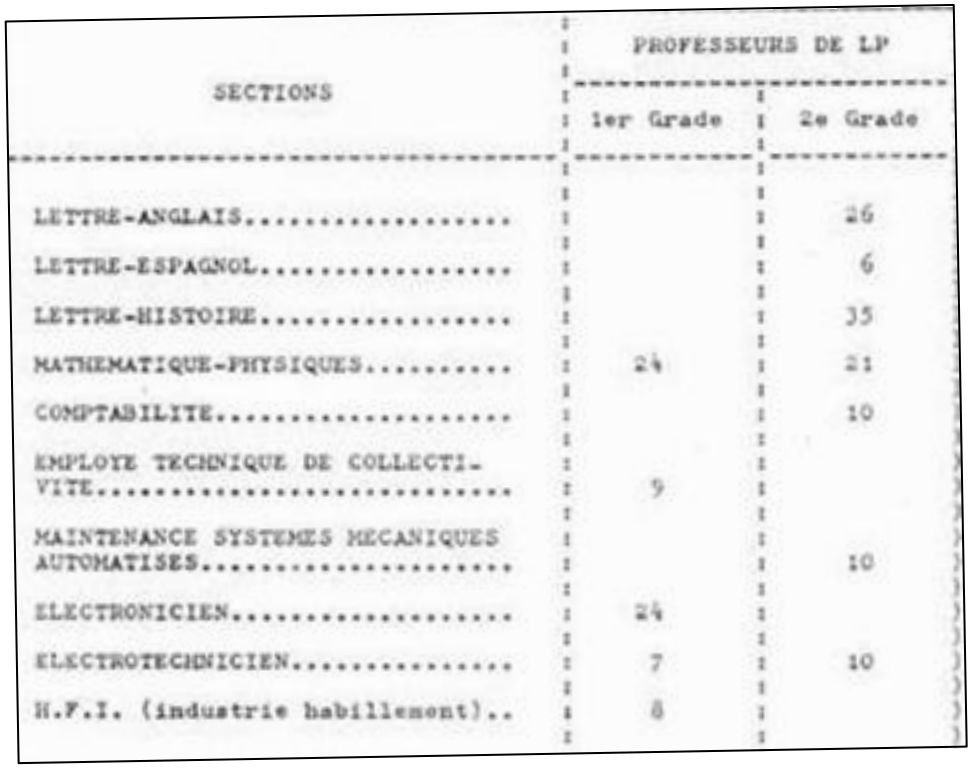
Il est incontestable que la spécificité du public que les professeurs vont être amenés à prendre en charge incarne un élément fondamental pour les responsables des ENNA. La direction dresse un tableau très négatif voire excessif des élèves en échec scolaire « quasi- permanent » que les enseignants vont prendre en charge. Le fascicule les qualifie, tour à tour, de « population scolaire la plus défavorisée », « difficile et de surcroit fort hétérogène », « refus[ant] l'institution ». Mais une des idées fortes de la philosophie pédagogique véhiculée au sein des ENNA s'incarne dans la conclusion qu'ils proposent pour expliquer cette situation : « les élèves doutent de leur avenir, ils manquent gravement confiance en eux ». Ainsi dans le contexte des années 80, la mission principale pour ces PLP stagiaires est bien de redonner une place à ces jeunes exclus du système scolaire et donc, de faire des ENNA un lieu à part du système scolaire française, un bastion contre l'échec scolaire (Terral, 2002).

La direction devient donc la gardienne de la forteresse ENNA. À Toulouse, elle accueille entre l'école et le LP d'application, au cours de cette année 1987-88, huit cent quatre-vingt personnes :

- 60 professeurs ENNA,
- 60 professeurs LP,
- 60 personnels administratif et personnel non enseignant,
- 200 professeurs stagiaires,
- 500 élèves.

Pour les professeurs stagiaires, trois profils se côtoient. Aux côtés des stagiaires en reconversion en formation pour une année, les PLP 2 stagiaires recrutés par concours bénéficient d'une année de formation. Les PLP 1 également recrutés par concours doivent aussi suivre une année de formation à l'ENNA à laquelle s'ajoute une année en situation. Enfin pour cette promotion de 1987-88, les maitres auxiliaires recrutés sur liste d'aptitude, les M.A.L.A, sont formés seulement une année « à titre transitoire » selon le fascicule (p.8).

Figure 2: Composition du groupe de stagiaires PLP, ENNA Toulouse, p.10



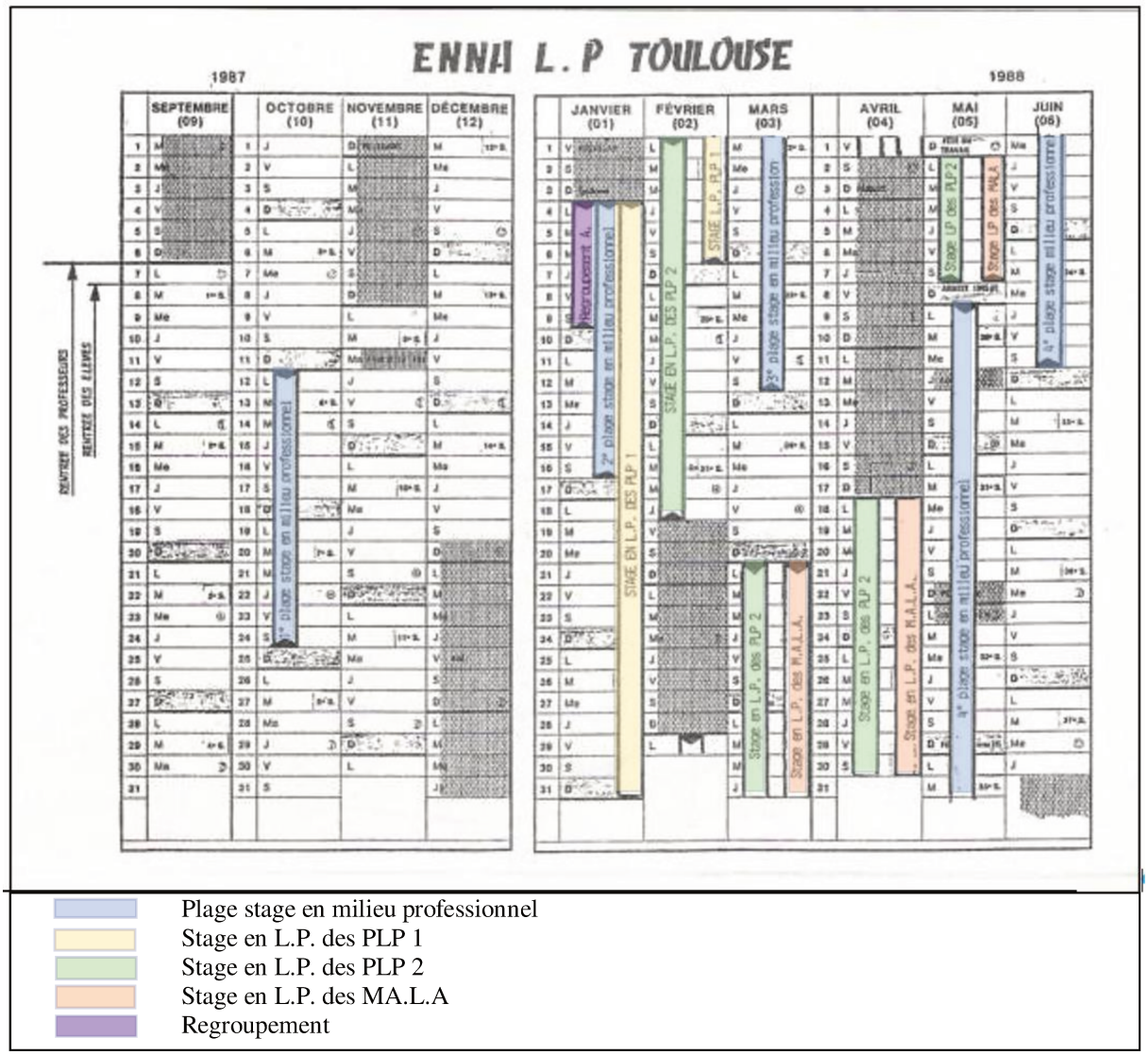
SECTIONS	PROFESSEURS DE LP	
	1er Grade	2e Grade
LETTRE-ANGLAIS		26
LETTRE-ESPAGNOL		6
LETTRE-HISTOIRE		35
MATHEMATIQUE-PHYSIQUES	24	21
COMPTABILITE		10
EMPLOYE TECHNIQUE DE COLLECTIVITE	9	
MAINTENANCE SYSTEMES MECANIQUES AUTOMATISES		10
ELECTRONICIEN	24	
ELECTROTECHNICIEN	7	10
H.F.I. (industrie habillement)	8	

Source : Archives personnelles.

Les ENNA sont donc chargées de former les futurs enseignants des disciplines générales comme professionnelles. Leur histoire débute dès la Libération où les centres de formation professionnelle, créés sous le gouvernement de Vichy, se transforment en centres d'apprentissage[6]. Ainsi avec les collèges techniques et les écoles nationales professionnelles, ces centres de formation professionnelle ont pour mission de préparer en trois ans au certificat d'aptitude professionnelle des élèves majoritairement issus des classes de fin d'études primaires et n'ayant pas pu accéder au collège technique. La création de cinq écoles normales pour former les enseignants complète le plan de transformation. Les centres d'apprentissages ainsi que les ENNA deviennent ainsi le lieu de promotion de l'alliance d'une culture technique moderne et d'un renouvellement des pratiques pédagogiques.

[6] Arrêté du 18 septembre 1944, JO n° 88 du 4 octobre 1944, p. 864-876.

Figure 3: Calendrier de stage à l'ENNA de Toulouse, année 1987-88 (archives personnelles)



Source : Archives personnelles.

Comme le démontre le calendrier de formation des stagiaires de l'ENNA de Toulouse, la culture technique moderne s'incarne dans le programme de formation des professeurs stagiaires.

Les instructions officielles prévoient un stage de sensibilisation dans un LP, un stage en milieu professionnel et un stage en situation. Concernant l'ENNA de Toulouse, le service hebdomadaire est réparti sur cinq journées, du lundi matin au vendredi soir. Il se compose de cours, de travaux dirigés et d'exercices pédagogiques dans les LP. De plus des créneaux communs sont planifiés dans les emplois du temps des différentes sections pour « permettre la mise en place d'activités diversifiées » (p. 3).

Le PLP doit connaitre le monde professionnel. Même si cela semble une évidence pour les enseignants des matières professionnelles souvent issus du monde de l'entreprise, ceux des

disciplines générales sont également concernés. Les quatre semaines de stage en milieu professionnel courent tout au long de l'année et le choix de la direction est bien de leur donner une importance car ces stages débutent dès le mois d'octobre et clôturent l'année de formation en positionnant le dernier d'une durée de cinq semaines de mai à début juin.

En parallèle, les stages en LP moins nombreux que ceux en entreprise sont également répartis sur l'année.

La formation de ce nouveau corps enseignant des professeurs de lycée professionnel s'inscrit donc en 1985 dans le cadre et la philosophie qui ont structuré l'enseignement professionnel depuis plus de quarante ans en France. Mais ce nouveau profil de professeurs stagiaires débute sa formation dans des ENNA qui vivent leurs dernières années avant de se fondre à partir de 1991 dans les instituts universitaires de formation des maîtres. Alors que les ENNA fonctionnaient en vase clos centrés exclusivement sur la culture technique, la mise en place des IUFM induit une déstructuration des identités dans la perspective d'une volonté initiale d'unification des différents niveaux et structures d'enseignements et de formations d'enseignants (Gonnin-Bolo, 2003).

- ✓ *Diviser pour mieux harmoniser*

Le nouveau corps des PLP est construit sur la base de deux grades différents. Les différentes exigences en termes de qualification universitaire ou d'expériences professionnelles pour postuler à l'un ou l'autre grade sont justifiées par les futures missions de ces professeurs de lycée professionnel. Les PLP 1[7] « exercent principalement dans les classes ou divisions conduisant à l'acquisition des certificats d'aptitude professionnelle et des brevets d'études professionnelles. Les professeurs de lycée professionnel du deuxième grade exercent principalement dans les classes ou divisions conduisant à l'acquisition des baccalauréats professionnels »[8].

De plus la durée de formation varie également. Après l'obtention du CAPLP 2, le lauréat devient stagiaire pour une année avant d'être titularisé contrairement à l'accès au premier grade où l'enseignant passe un concours donnant accès au premier grade du corps et reçoit pendant

[7] Les professeurs de lycée professionnel 1er grade.

[8] Décret n°85-1524 du 31 décembre 1985 relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel, Journal officiel de la République française du 9 janvier 1986, p. 439.

deux années une formation au sein d'une ENNA. Ce n'est qu'au cours de la deuxième année que ce dernier passe les épreuves du CAPLP1.

Cette séparation entre des professeurs stagiaires n'enseignant qu'en CAP et d'autres aux qualifications universitaires supérieures chargés des cours en baccalauréat professionnel peut sembler paradoxale dans le contexte de la création d'un corps enseignant unique initié en 1975 dans le cadre de la réforme Haby et du collège unique. Mais trois logiques se combinent pour expliquer ce choix politique qui pourrait sembler à contre-courant de la période.

Le premier est basé sur la nécessité de valoriser la nouvelle fonction de professeur de lycée professionnel amené à enseigner à des bacheliers professionnels. La création de ce corps spécifique s'explique par la nécessité d'attirer des candidats de niveaux de qualification bien supérieurs à ceux des enseignants en poste jusqu'alors et chargés des classes de CAP et de BEP. En valorisant un corps spécifique, le gouvernement tente de limiter la pénurie de candidature et de rendre plus spécifique ces nouvelles missions.

La deuxième explication de cette décision relève davantage de la dimension symbolique. Pour que le baccalauréat professionnel soit un baccalauréat comme un autre, cela passe par une légitimité des PLP la plus proche possible de celle des professeurs de la voie générale. Ainsi en créant ce deuxième grade, le ministère garantit un enseignement de niveau baccalauréat puisqu'ils possèdent le même niveau de qualification universitaire que les certifiés de collège ou de lycée.

Enfin bien qu'il existe deux grades, il n'y a qu'un seul nouveau corps enseignant qui voit le jour. Mais cette création unique s'accompagne de la fusion de tous les autres statuts qui se côtoient au sein de la voie professionnelle. Par le biais des différentes modalités offertes pour l'accès au corps comme la voie interne, externe ou l'accès par liste d'aptitude, le ministère réduit la pluralité des statuts des enseignants tels que les maitres auxiliaires à l'image de ce qu'il fera ensuite avec le corps de PEGC.

2) Unis dans une dualité imposée

Les titulaires de l'un ou l'autre grade sont soumis à des obligations de services identiques rappelées dans le chapitre V du décret à savoir un volume horaire de services de vingt-six heures hebdomadaires pour les professeurs chargés d'assurer les enseignements pratiques et vingt-une

heures pour ceux des enseignements des disciplines littéraires et scientifiques comme pour les enseignements professionnels théoriques.

La quotité horaire de leurs missions marque une réelle différence avec les autres enseignants du second degré et leurs 18 heures de services pour les capétiens. Des ajustements sont possibles dans les deux cas en fonction du nombre d'élèves par classe. Le volume horaire témoigne de la longue histoire de la création de ce corps, héritiers des PEGC, eux-mêmes issus du corps des instituteurs. D'ailleurs il faudra attendre le décret de 1992[9] pour que le maximum de service hebdomadaire des PLP des disciplines littéraires et scientifiques et les enseignements professionnels théoriques s'alignent sur les dix-huit heures des certifiés. Les professeurs des enseignements pratiques passant à vingt-trois heures hebdomadaires. Les syndicats ont joué un rôle important dans ces changements avec deux stratégies spécifiques. Le SNETAA met en lumière son rôle prépondérant dans la réduction horaire de trois heures[10] alors que le SNALC lui répond dans un billet sur son portail internet :

> « Il est bon de rappeler que le SNALC a été, en 1985, le SEUL syndicat à soutenir les propositions de M. CHEVENEMENT et CARRAZ : l'octroi du coefficient caractéristique de 135 - identique à celui des Certifiés - a été gagné de haute lutte. À ce moment-là, nos "négociateurs" ont préféré les indices à l'allégement horaire immédiat ... choix prémonitoire ; l'abaissement de 3 heures nous sera accordé dans le cadre de la "Revalorisation" JOSPIN. »[11]

La réduction horaire est privilégiée face à l'alignement du point d'indice sur celui des certifiés. Alors que le premier défend la singularité, le second démontre sa conception des professeurs de lycée professionnel membres à parts entières des enseignants du second degré.

- L'assimilation au sein du corps

Comme le mentionne l'article 36 du décret du 31 décembre 1985, les fonctionnaires appartenant au corps des professeurs des collèges d'enseignement technique à la date de la publication de ce décret sont intégrés dans le premier grade du corps. Les services effectués antérieurement sont intégralement pris en compte au titre de PLP 1er grade.

[9] Décret n° 92-1189 du 6 novembre 1992 relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel, chapitre V, article 30.

[10] http://snetaab.chez-alice.fr/electionpro60ansacquis.pdf, consulté le 12 mai 2017.

[11] https://syndicat.snalc.fr/national/article/293/, consulté le 13 mai 2017.

Par cette décision administrative, l'ensemble des enseignants intervenant dans les filières professionnelles est concerné par un vaste mouvement d'homogénéisation du corps enseignants. Désormais un seul corps, les PLP, enseigne mais néanmoins subsiste une subdivision en deux grades.

Comme l'analysent Robert et Terral (1993, p. 32), « l'objectif assigné à cette partie de la formation consiste à "favoriser l'émergence d'une culture professionnelle commune à tous les enseignants" concrétisant ainsi le projet ancien d'en finir avec la coupure radicale entre les deux corps, primaire et secondaire. Il s'agit de permettre aux enseignants de "prendre en compte l'unicité de l'élève tout au long du cursus scolaire", de "situer leur action dans l'ensemble du système éducatif et de participer à son évolution" ».

La formation commune sera bien le levier utilisé pour homogénéiser ce corps et créer une culture commune.

- Marquer les différences

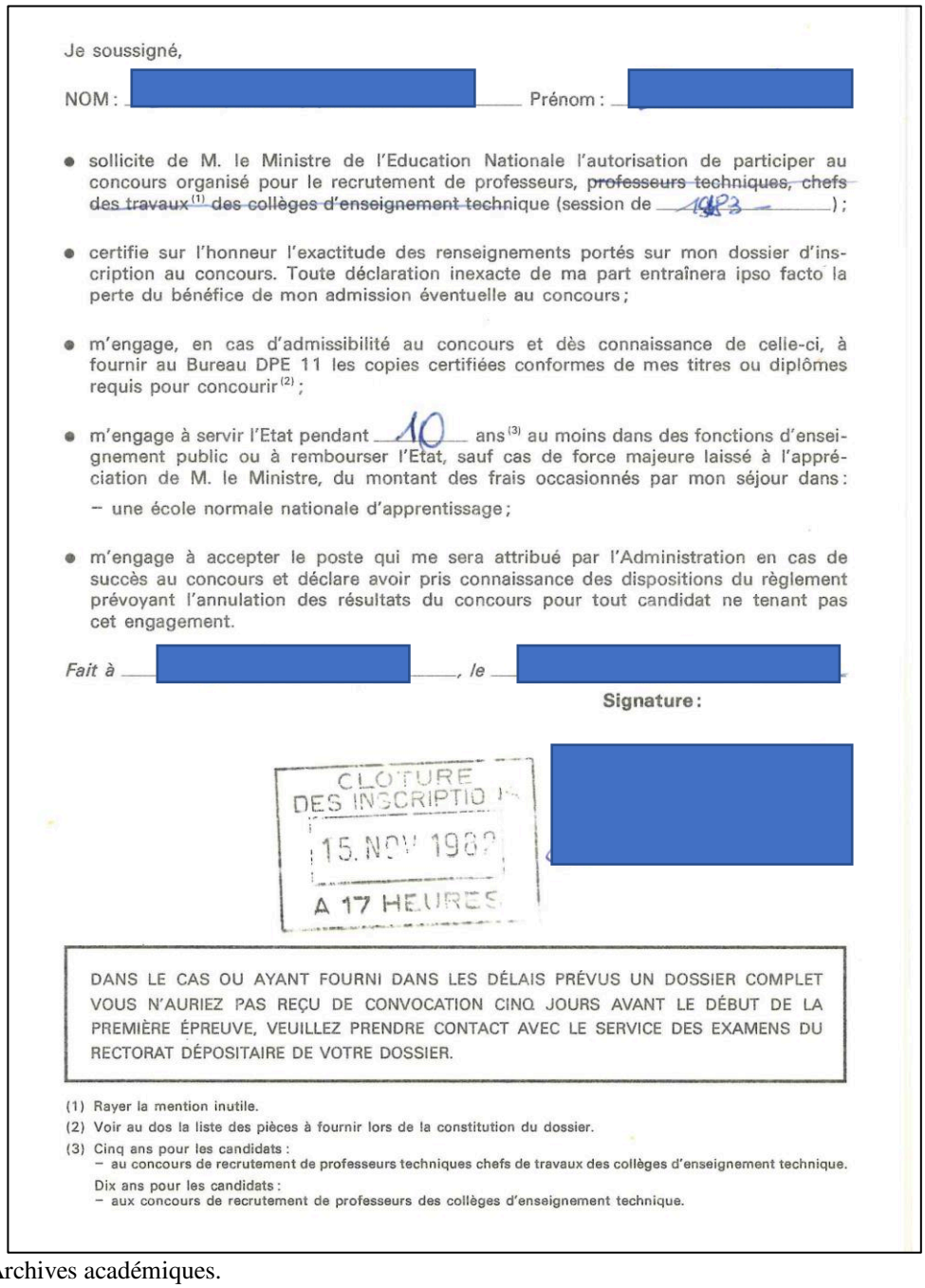
Derrière les discours de renouveau et d'uniformisation du corps enseignant, les marques de distinction sont toujours présentes.

L'impact de ces nouveaux statuts est immédiat au sein des établissements de manière positive pour ceux qui ont été promus au deuxième grade des PLP et qui pourront désormais enseigner dans les classes préparant le baccalauréat professionnel, enseignement plus valorisant. Les PLP 1, eux, continueront à enseigner aux classes de CAP et de BEP dont le nombre va progressivement diminuer du fait de l'ouverture de sections amenant au baccalauréat. Beaucoup d'enseignants, notamment dans les enseignements professionnels, vivent mal cette distinction. Ils la considèrent comme une remise en question de leurs compétences et de leur professionnalité. « La division du corps enseignant en deux grades en 1984 et une rupture culturelle traditionnelle entre les enseignements généraux et enseignements professionnels participent d'un manque de cohérence dans les représentations et identifications des agents, d'une faible unité d'aspiration dans cette filière qui n'a toujours pas stabilisé sa place au sein du système éducatif » (Agulhon, 1994, pp. 176-177).

La distinction entre les deux grades prend une forme financièrement concrète à la lecture des actes administratifs concernant l'inscription au concours de recrutement. À titre

d'illustration, les conditions d'inscription au concours de recrutement au concours interne du CAPLP- 1er grade restent similaires à celles de celles du PCET.

Figure 4: Dossier d'inscription au concours de recrutement de professeurs ou de professeurs techniques, chefs des travaux des collèges d'enseignement technique Concours externe session 1983(1er grade)



Je soussigné,

NOM : [redacted] Prénom : [redacted]

- sollicite de M. le Ministre de l'Education Nationale l'autorisation de participer au concours organisé pour le recrutement de professeurs, ~~professeurs techniques, chefs des travaux~~ (1) ~~des collèges d'enseignement technique~~ (session de 1983);
- certifie sur l'honneur l'exactitude des renseignements portés sur mon dossier d'inscription au concours. Toute déclaration inexacte de ma part entraînera ipso facto la perte du bénéfice de mon admission éventuelle au concours ;
- m'engage, en cas d'admissibilité au concours et dès connaissance de celle-ci, à fournir au Bureau DPE 11 les copies certifiées conformes de mes titres ou diplômes requis pour concourir (2) ;
- m'engage à servir l'Etat pendant 10 ans (3) au moins dans des fonctions d'enseignement public ou à rembourser l'Etat, sauf cas de force majeure laissé à l'appréciation de M. le Ministre, du montant des frais occasionnés par mon séjour dans :
  - une école normale nationale d'apprentissage ;
- m'engage à accepter le poste qui me sera attribué par l'Administration en cas de succès au concours et déclare avoir pris connaissance des dispositions du règlement prévoyant l'annulation des résultats du concours pour tout candidat ne tenant pas cet engagement.

Fait à [redacted], *le* [redacted]

Signature :

[redacted]

CLOTURE DES INSCRIPTIO
15 NOV 1982
A 17 HEURES

DANS LE CAS OU AYANT FOURNI DANS LES DÉLAIS PRÉVUS UN DOSSIER COMPLET VOUS N'AURIEZ PAS REÇU DE CONVOCATION CINQ JOURS AVANT LE DÉBUT DE LA PREMIÈRE ÉPREUVE, VEUILLEZ PRENDRE CONTACT AVEC LE SERVICE DES EXAMENS DU RECTORAT DÉPOSITAIRE DE VOTRE DOSSIER.

(1) Rayer la mention inutile.
(2) Voir au dos la liste des pièces à fournir lors de la constitution du dossier.
(3) Cinq ans pour les candidats :
- au concours de recrutement de professeurs techniques chefs de travaux des collèges d'enseignement technique.

Dix ans pour les candidats :
- aux concours de recrutement de professeurs des collèges d'enseignement technique.

Source : Archives académiques.

Les candidats au CAPLP 1er grade restent toujours engagés, une fois le concours obtenu, à servir l'État pendant 10 ans mais également de rembourser les frais engagés lors de sa formation au sein des ENNA s'il ne respecte pas la durée. Outre le fait que les 10 ans ne soient valables

que pour les professeurs (la durée est ramenée à 5 ans pour les chefs de travaux), il n'est fait aucune mention d'une estimation de montant. Ainsi le candidat s'engage sur une modalité sans aucune visibilité ni estimation de son engagement et la question financière accentue la scission entre les différents grades.

3) Chacun à sa place

- Des dispositions immédiates

La formation professionnelle se caractérisait par une multitude des statuts différents d'enseignants cohabitant au sein des établissements entre des titulaires les PTA (professeurs techniques adjoints) ancien nom des PEPP (professeurs d'enseignement professionnel pratique), les PETT (professeurs d'enseignement technique théorique) les PEG (professeurs d'enseignement général), les PEGC (professeurs d'enseignement général de collège).

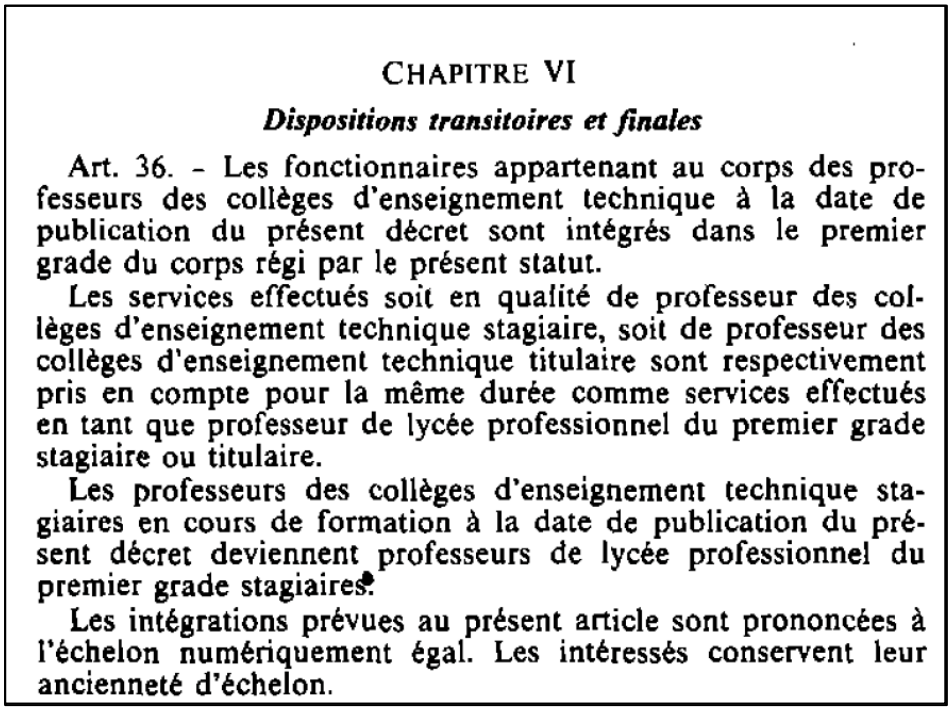
Projet présent depuis la fin de la Seconde guerre mondiale, la modernisation de la France devait passer par une refondation complète de l'offre scolaire, l'enseignement professionnel étant également concerné. Ainsi l'harmonisation des différents statuts d'enseignants aux conditions de travail et de rémunérations différents apparaissait comme un moyen d'en faire un corps homogène et facilement identifiable.

Mais en 1959, la loi Berthoin homogénéise la situation par la création d'un corps unique d'enseignants PCET (professeur de collège d'enseignement technique) au statut unique à « un moment où l'institution peut reconnaitre ces agents [les ouvriers professionnels] et les assimile, au terme de certaines équivalents de titres, aux enseignants de "toujours", les PEG » (Tanguy, 1991, p. 62). Cette première en France met sur un pied d'égalité du moins de statut les enseignants de matières générales et ceux des disciplines professionnelles simplifiant la lecture du corps enseignants dans le lycée d'enseignement professionnel nouvellement créé. Il est d'ailleurs intéressant de noter que le nouveau corps unique des PCET est créé alors qu'à la même date les CET disparaissent au profit des LEP mettant un peu plus de confusion à une organisation déjà complexe.

La réforme Chevènement a donné l'image de vouloir simplifier mais aussi renouveler celle de l'enseignement professionnel. La création de ce nouveau corps enseignant des PLP peut sembler cohérent et apporter de la clarté à l'ensemble : toujours seul corps enseignant, matières

générales comme professionnelles en lycée professionnel (nouvelle appellation créée en 1986 remplaçant le terme de LEP). Les « dispositions transitoires et finales du décret » en donne les modalités :

Figure 5: Décret n°85-1524 du 31 décembre 1985 relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel



CHAPITRE VI

Dispositions transitoires et finales

Art. 36. - Les fonctionnaires appartenant au corps des professeurs des collèges d'enseignement technique à la date de publication du présent décret sont intégrés dans le premier grade du corps régi par le présent statut.

Les services effectués soit en qualité de professeur des collèges d'enseignement technique stagiaire, soit de professeur des collèges d'enseignement technique titulaire sont respectivement pris en compte pour la même durée comme services effectués en tant que professeur de lycée professionnel du premier grade stagiaire ou titulaire.

Les professeurs des collèges d'enseignement technique stagiaires en cours de formation à la date de publication du présent décret deviennent professeurs de lycée professionnel du premier grade stagiaires.

Les intégrations prévues au présent article sont prononcées à l'échelon numériquement égal. Les intéressés conservent leur ancienneté d'échelon.

Source : Journal officiel de la République française du 9 janvier 1986, p. 443.

Outre l'ouverture de plusieurs concours simultanément (externe, interne, liste complémentaire…), l'article 36 annonce l'intégration immédiate des professeurs des collèges d'enseignement technique au sein du corps des PLP 1er grade aussi bien pour les titulaires que les stagiaires sans perte de salaires ni d'ancienneté acquise.

- Retour de la différenciation

Derrière cette image de maintien de l'unité du corps enseignant, la réforme crée une distinction lourde de conséquences : le premier et le second grade. Cette subdivision met un terme au statut unique des enseignants sur la base du diplôme universitaire ou de l'expérience professionnelle. Concrètement l'accès au deuxième grade pour les anciens PEPP devient quasiment impossible et ces derniers se retrouvent contraints d'enseigner uniquement aux classes de CAP et de BEP.

Les syndicats enseignants de la voie professionnelle s'étaient d'ailleurs mobilisés sur cette question lors des discussions préparatoires à la mise en œuvre de cette réforme. Comme le mentionne Chaïbi (2018), la méfiance des syndicats vis-à-vis de la réforme s'explique par la crainte de dévalorisation de leur métier. Dès 1985, le SNETAA[12] évoque le nombre grandissant de courriers que les sections locales reçoivent témoignant d'« un mécontentement qui gronde dans les établissements ». L'éditorial de sa revue *l'AP*[13] évoquait « la discrimination dont sont victimes les personnels et les élèves de LP […] de la dégradation générale de la qualité de l'enseignement »[14]. Le SNETAA avait déjà, dès 1984, rédigé un cahier de doléances au gouvernement qui fait mention des dégradations des conditions de travail des enseignants et demandant « la revalorisation matérielle et morale des personnels de l'enseignement technique »[15]. D'ailleurs les annonces ministérielles à la télévision sur le projet de loi programme pour l'enseignement technique sont rejetées à plus de 81,5 % par les adhérents du SNETAA et les propositions de changements de statuts des enseignants à 90,5 %[16]. Les résultats sont équivalents dans les consultations lancées par la CGT auprès de ses adhérents.

- Victoire en demi-teinte

Pourtant ces revendications syndicales ont contribué à ne créer qu'un seul corps, certes divisé en deux grades mais un unique corps pour les enseignants de lycée professionnel. À l'origine, la logique de confier uniquement l'enseignement en classes de CAP et BEP aux professeurs de la voie professionnelle et de réserver ceux en baccalauréat professionnel uniquement aux certifiés était parmi les options possibles. Le SNETTA craignait que « dans ces conditions, le niveau IV dans nos établissements ne serait une promotion ni pour nos LEP ni pour le personnel qui seraient maintenus comme enseignants de seconde zone »[17]. La victoire des syndicats d'enseignants du professionnel qui ont pu compter sur l'appui de ceux des chefs d'établissements des LEP durant cette période laisse un goût amer. Bien qu'ayant réussi à maintenir la spécificité d'un corps enseignant dans les filières professionnelles en écartant les certifiés, la réforme entérine la distinction par le biais des grades de deux catégories

[12] SNETAA : syndicat national de l'enseignement technique action autonome.
[13] *L'AP* : L'apprentissage public, revue syndicale du SNETAA.
[14] *L'AP* n°301, avril 1985.
[15] *L'AP* n°296, novembre 1984.
[16] *L'AP* n°305, octobre 1985.
[17] *L'AP* n°299, février 1985.

d'enseignants pour deux parcours de formations : des techniciens pour les bacheliers professionnels et les ouvriers qualifiés pour les futurs ouvriers.

4) Une forme de fatalisme ?

En paraphrasant Willis (1978), la difficulté lorsque l'on tente d'expliquer pourquoi ces professeurs issus de la classe ouvrière acceptent de se cantonner aux emplois de professeurs pour futurs ouvriers est de savoir pourquoi ils se laissent faire ?

Malgré les actions des différents syndicats, les effets restent limités du fait de profonds bouleversements internes et externes des organisations amenant à de nombreuses recompositions durant la période des années 80-90.

- La fragilité de l'action syndicale

La FEN[18], fédération de l'Éducation nationale, a été longtemps caractérisée comme une véritable « forteresse enseignante » (Aubert et al., 1985) dans le système syndical français. Elle a su développer des rapports privilégiés avec l'État. Elle a su entretenir une relation étroite avec le ministère de l'Éducation nationale pour devenir son partenaire privilégié dans l'élaboration et la mise en œuvre de la politiques éducatives en France (Aebischer, 2012). Mais dans les années 80, la FEN rencontre un certain nombre de difficultés face aux conflits qui traverse l'organisation. À partir de 1988, deux tendances principales, UID[19] et UA[20], s'opposent notamment autour des revendications de revalorisation en interne. La FEN s'en trouve fragilisée dans ses rapports avec le ministère qui, bien que devant composer avec les deux courants internes au syndicat, se trouve en position de force pour imposer les réformes à un syndicat fragilisé.

Une cinquantaine de syndicats nationaux composent la FEN. La tendance UID est majoritaire comme au sein du SNETAA. Les tensions se cristallisent autour de l'avenir du collège et du statut des professeurs qui y enseignent. La FEN défend la proposition d'un corps unique de la maternelle au lycée notamment avec un traitement salarial identique. Le SNES

[18] Les travaux ont été nombreux sur l'histoire de la FEN. On peut citer notamment Guy Brucy, *Histoire de la FEN*, Belin, coll. « Histoire de l'éducation », Paris, 2003, 598 p.
[19] Unité, Indépendance et Démocratie.
[20] Unité et Action.

accepte l'idée d'équité salariale mais tout en maintenant des concours différents notamment monovalents dans le secondaire, contrairement à ce qui prévalait jusqu'à présent avec les PEGC.

La voie professionnelle, notamment avec le SNETAA, fait partie des sujets des débats mais dans une moindre mesure. Les discussions se centrent sur la question des enseignants de collège. Il faudra attendre 1992 pour que le SNETAA quitte la FEN (Brucy, 2003). Dans les colonnes du journal *Le Monde*, Bernard Pabot secrétaire général du SNETAA justifie cette décision en prenant appui sur l'article 3 des statuts de la FEN et son règlement intérieur : « En aucun cas, insiste-t-il, un autre syndicat au sein de la FEN n'a le droit de syndiquer les enseignants du technique […] Si la direction de la FEN continue de ne rien dire de la constitution du syndicat des enseignants, nous n'avons plus rien à faire dans cette fédération qui coopte plus qu'elle ne fédère »[21]. Même si la mobilisation et l'engagement du SNETAA pour défendre les droits des enseignants durant cette période de transformation profonde de la voie professionnelle est indéniable, il n'en demeure pas moins que le syndicat a du mal à masquer ses difficultés pour exister dans le paysage syndical français.

Dans ce contexte, le ministère a eu davantage les mains libres pour mener à bien la réforme d'uniformatisation des corps enseignants dans la voie professionnelle.

Bien que représentatif du corps enseignant, les actions des syndicats n'expliquent que partiellement les raisons de la mise en œuvre de la réforme sans véritable opposition. Il est également nécessaire de comprendre les raisons de la faible mobilisation des enseignants dans les années 80, d'autant plus étonnante quand on la compare avec celle de 1989.

- Des professeurs ouvriers pour des futurs ouvriers

Dans cette société des années 1980, où le système d'enseignement privilégie la scolarisation de l'enseignement à sa professionnalisation, la scolarisation de masse n'amène pas à une révolution des règles en vigueur, encore moins pour ceux qui n'ont rien à attendre de l'Institution. Ainsi les nouveaux PLP 1er grade, face au constat d'inaccessibilité de l'enseignement en classes de baccalauréat professionnel nouvellement créées, adoptent une attitude de renforcement de leur culture professionnelle initiale en réaffirmant leurs compétences pédagogiques auprès des classes de CAP et BEP.

[21] J.M. DUMAY, Le SNETAA à l'épreuve Le syndicat des enseignants du technique est partagé sur sa stratégie et ses futures alliances, *Le Monde*, 18 juin 1992.

À contre-courant des politiques nationales visant à réaffirmer la dimension scolaire du secondaire, les professeurs notamment dans les disciplines professionnelles vont développer la dimension professionnalisante de leurs disciplines. Dans le contexte, les anciens ouvriers professionnels enseignants vont transposer leur culture ouvrière dans le cadre de l'Éducation nationale. La culture de l'atelier s'affirme sur les plateaux techniques et lors de la mise en œuvre de périodes de formation en entreprise. Par ces stratégies, ils accentuent l'opposition avec les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur court (BTS, IUT) comme l'a démontré Tanguy (1991). Paradoxalement alors que les syndicats de la voie professionnelle reprochaient au ministre Chevènement de répondre « au besoin du patronat pour gérer la crise, pour une politique économique et sociale de récessions économiques »[22], les enseignants optaient pour une stratégie de la culture de l'atelier en lien avec le monde de l'entreprise.

Est-ce pour autant que le comportement des enseignants s'explique moins par une volonté de se rapprocher de leurs corps de métiers que de développer une culture anti-école dans le contexte des réformes de 1985 ?

« La culture d'anti-école a des ressemblances profondes avec la culture d'atelier, cette culture à laquelle "les gars" sont en général destinés. Bien qu'il faille toujours tenir compte des variations régionales et professionnelles, ce qui demeure central dans la culture d'atelier c'est que, en dépit des conditions difficiles et des contraintes de l'encadrement, ceux qui y participent sont en quête d'un sens et imposent des structures » (Willis, 1978, pp. 91-92). Mettant un œuvre des modalités héritées de leurs passés et expériences en entreprise, ils s'approprient l'atelier comme leur espace définissant leurs propres règles, leurs propres vocabulaires et leurs modes de fonctionnement déconnectés du reste de l'établissement.

Les illustrations de cette appropriation de l'espace sont nombreuses comme le repas de fin de semaine cuisiné dans une salle au fond de l'atelier, la « pause cigarette » à l'extérieur de l'atelier quand les élèves ont réalisé leur tâche ou une certaine conception de l'autorité basée sur un franc-parler parfois violent. Ces professeurs ayant intégrés l'impossibilité de promotion sociale au sein de l'Institution du fait des décisions unilatérales de statut, glissent progressivement d'une identité institutionnelle qui leur était reconnue en tant que PCET vers une identité de classe imposée par le grade qui les définit désormais. À leurs yeux, l'école « est la zone du formel. Elle a une structure très claire : le bâtiment de l'école, la règle de l'école, la pratique pédagogique, un personnel hiérarchisé » comme le dit Willis (2011, p. 40). Les ateliers représentent comme leur zone informelle, leur domaine réservé dans lequel ils peuvent imposer

[22] Courrier du SNETP, n°142, février 1986.

leur culture, les attitudes au travail attendues des futurs ouvriers, celle de l'atelier, de l'entreprise, de l'usine et notamment dans leur rapport à la discipline. « Les "gars" vont donc chercher non seulement à se soustraire à la discipline scolaire, préférant les satisfactions immédiates induites par l'appartenance au groupe de pairs, mais aussi à sortir du système d'enseignement aussi tôt que possible afin d'obtenir un emploi, généralement ouvrier » (Palheta, 2012b, p. 6).

Cette culture se retrouve essentiellement dans le champ des disciplines professionnelles constitué essentiellement d'enseignants ayant un passé en usine. L'arrivée de jeunes professeurs diplômés du supérieur court du fait de la transformation des modalités de recrutement a eu tendance à progressivement limiter cette culture au fil des départs à la retraite des enseignants issus du corps des PET.

Cette nouvelle déontologie du métier induite de la mise en œuvre d'un nouveau statut s'illustre dans les établissements par une forte segmentation du corps enseignant. L'opposition entre les professeurs des disciplines générales et ceux de disciplines professionnelles était déjà prégnante au sein des structure mais la réforme de 1985 ajoute une nouvelle strate en prolongeant ces dissensions parmi les enseignants du même champ professionnel qui perçoivent ces évolutions comme une véritable atteinte violente à leur métier.

Ces évolutions de statuts du corps enseignants ont des répercussions dans le cadre de la communauté enseignante mais également au-delà en ayant des effets sur la structuration globale des personnels de l'Éducation nationale. Mais pour saisir la portée des transformations, il est nécessaire de l'inscrire dans le cadre du programme politique ambitieux qui l'impulse en désirant créer une nouvelle dynamique au sein du pays dans laquelle la voie professionnelle sera le levier.

B. Conséquences d'un choix…

La création du corps enseignant des PLP n'est qu'un acte secondaire dans le vaste mouvement de modernisation de l'économie française. Selon les propos du ministre de l'Éducation nationale M. J.P. Chevènement, les réformes doivent passer par « des dispositions qui visent à la fois à changer le comportement des Français face à la technique et à ses applications et à proposer de nouvelles structures propres à former plus de jeunes à un meilleur

niveau »[23]. Un geste politique fort était nécessaire pour donner de l'ampleur à ces mesures : la création du baccalauréat en sera le symbole.

1) Un baccalauréat comme les autres

L'article 7 de la loi de programme sur les enseignements technologiques et professionnels appelée Loi Carraz[24] promulguée le 23 décembre 1985 instaure la création des baccalauréats professionnels. La publication de la loi est la conclusion d'un long cheminement marqué par l'incertitude.

Diplôme de niveau IV, le baccalauréat professionnel atteste, dans l'article 1, de l'aptitude du candidat à « exerc[er] une activité professionnelle hautement qualifiée »[25]. Il offre une véritable valorisation de l'enseignement professionnel et renforce sa place au sein du système éducatif français. « La création du diplôme participe en outre d'une perspective de revalorisation des établissements qui prennent désormais le nom de lycées professionnels (LP au lieu de LEP), soulignant ainsi leur égalité de dignité avec les lycées généraux et technologiques (ce qualificatif replaçant celui de technique) et le renforcement de leur intégration au système éducatif » (Robert, 2015, p. 146).

Le terme de « baccalauréat professionnel » n'apparait que le 4 mars 1985 dans une note rédigée par Claude Pair au ministre[26]. Mais il faudra attendre plus de deux mois rythmés par des tractions et des échanges avec les branches professionnelles pour connaitre la décision du Premier ministre.

Le 22 mai 1985, au cours de l'émission télévisée *Parlons France*, le Premier ministre Laurent Fabius annonce que le gouvernement prépare « une loi-programme sur cinq ans pour l'enseignement technique ». Il s'agit de favoriser « un gigantesque bond en avant, fondamental pour la modernisation du pays ». Laurent Fabius précise que cette loi permettra la création de nouveaux établissements scolaires, les « lycées professionnels », et la mise en place d'un nouveau baccalauréat, le « baccalauréat professionnel ». La loi-programme prévoit également

[23] J.P. Chevènement devant le Sénat, Débats parlementaires, Première session ordinaire de 1985-86, Compte rendu intégral 17e séance, séance du jeudi 7 novembre 1985, Journal officiel de la République française, p. 2817.

[24] Loi portant le nom du Secrétaire d'État auprès du ministre de l'Éducation nationale, Roland Carraz, chargé de l'enseignement technique et technologique du 23/07/1984 au 19/03/1986.

[25] Décret n°86-379 du 11 mars 1986 portant règlement général du baccalauréat professionnel.

[26] Sur le contexte de création du baccalauréat professionnel, *cf.* A. Prost, « la création du baccalauréat professionnel : histoire d'une décision », in G. Moreau (coord), *Les patrons, l'État, et les formations des jeunes*, Paris, La Dispute, 2000, pp. 95-111.

« l'augmentation de 50 % du nombre des instituts universitaires de technologie (IUT) et la création de plusieurs universités de technologie ». Le Premier ministre indique par ailleurs que l'objectif du gouvernement est d'augmenter le nombre des bacheliers et de porter 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en l'an 2000[27]. Son discours ne dissipe pas les méfiances comme en témoigne l'article du Monde :

> « " Rénover ", " restaurer ", " ennoblir " l'enseignement technique... Que de fois l'aura-t-on entendue, cette chanson ! M. Debré en 1966, M. Chaban-Delmas en 1971, M. Barre en 1979, M. Fabius maintenant. Combien de gouvernements se sont attelés à cette tâche de Sisyphe : réformer un enseignement atteint de deux tares congénitales : le discrédit dont il souffre dans une société qui dévalorise le travail manuel et l'inadaptation de beaucoup de ses formations aux réalités des métiers et de l'emploi »[28].

Le journaliste expose explicitement les conditions de mise en œuvre de cette réforme en mettant en lumière les questions restées sans réponse notamment la question des enseignants. « La formation donnée dans les nouveaux lycées professionnels sera-t-elle assurée par les actuels enseignants des lycées d'enseignement professionnel (avec une formation complémentaire) ou créera-t-on un nouveau corps de professeurs ayant le niveau des certifiés ? La question n'est pas encore tranchée ».

Quelques jours plus tard, le 28 mai 1985, c'est au tour du ministre de l'Éducation nationale, Jean-Pierre Chevènement, de défendre le projet gouvernemental lors d'une conférence de presse. Selon lui, la décision de s'engager dans cette loi-programme constitue « l'initiative la plus importante du gouvernement pour l'Éducation nationale ». Il s'agit en premier lieu de répondre aux besoins de la modernisation du pays en formant des ouvriers de plus en plus qualifiés, « souvent au niveau du baccalauréat, quelquefois à un niveau supérieur encore ».

Un arrêt sur le terme de modernisation semble nécessaire. En effet son usage connait une progression spectaculaire dans les discours et les médias jusqu'à devenir systématique à partir de 1984 dans les interventions des socialistes. À ce titre, lors d'une convention nationale du parti socialiste en 1984, un questionnaire rédigé par le Secrétariat national aux études du parti

---

[27] C. Lelièvre, La date curieuse de la célébration du « trentenaire » des bac pros…, Mediapart, 28/01/2016, https://blogs.mediapart.fr/claude-lelievre/blog/280116/la-date-curieuse-de-la-celebration-du-trentenaire-des-bacs-pros

[28] F. Gaussen, *La scolarité sera prolongée jusqu'à dix-huit ans*, Le Monde, 25 mai 1985. https://www.lemonde.fr/archives/article/1985/05/25/la-scolarite-sera-prolongee-jusqu-a-dix-huit-ans_2746029_1819218.html

en précise la définition : « lorsque l'on pense à la modernisation, c'est d'abord la modernisation économique qui vient à l'esprit. Mais elle concerne aussi d'autres domaines de la société : l'école, la protection sociale, le mode vie dans les villes, la justice, l'administration ». Ce concept pensé exclusivement dans sa dimension économique et plus précisément industrielle (notamment de la sidérurgie) a imposé aux responsables socialistes l'obligation d'élargir les limites qu'ils avaient fixées au concept pour englober des domaines moins sensibles politiquement (Boyer, 1988). L'Éducation nationale n'y échappe pas. D'ailleurs comme le précise J.P. Chevènement dans une circulaire[29], « l'Éducation nationale ne pourra apporter sa pleine contribution à la modernisation du pays que si elle sait s'ouvrir sur le monde de l'économie et de l'entreprise. Elle doit le faire pour que ses filières de formation professionnelle débouchent sur les métiers de l'avenir ».

Pour que l'Éducation nationale participe pleinement à cette modernisation de l'État, le ministre Chevènement souhaite « effacer l'image de parent pauvre de l'Éducation nationale attachée à l'enseignement technique professionnel », en l'adaptant « à cette partie de la jeunesse qui a le plus besoin qu'on lui offre des perspectives » mais aussi aux professeurs, dont la carrière a été « trop souvent bornée par l'horizon du système même »[30].

2) Mais un baccalauréat singulier

Le baccalauréat professionnel créé en 1985 est par nature un diplôme hétérodoxe comme le définit Maillard (2015). Il s'agit d'un baccalauréat professionnel destiné à permettre aux titulaires d'entrer dans la vie active selon la même logique qui a guidé la création des IUT.

En 1966, les instituts universitaires de technologie sont créés dans un contexte économique marqué par la prospérité. Un besoin d'une nouvelle catégorie de professionnels s'impose pour répondre aux besoins de plus en plus importants de personnels hautement qualifiés « susceptibles de concevoir, monter et contrôler le fonctionnement d'outils de production fortement rénovés »(Le Hir & Seguy, 2017). Le technicien supérieur n'a plus besoin de posséder les compétences des concepteurs des machines ou des connaissances des savoirs théoriques et fondamentaux. Dans le contexte de transformations, il doit davantage posséder

[29] Circulaire n° 85-009 du 8 janvier 1985.

[30] C. Lelièvre, La date curieuse de la célébration du « trentenaire » des bac pros…, Mediapart, 28/01/2016, https://blogs.mediapart.fr/claude-lelievre/blog/280116/la-date-curieuse-de-la-celebration-du-trentenaire-des-bacs-pros

des connaissances technologiques pour être capable de maîtriser l'organisation des systèmes et les compétences pour les faire évoluer dans le contexte.

Bien que le contexte économique soit différent en 1980, la création du baccalauréat professionnel s'explique par une logique assez similaire à celle qui a dicté la création des IUT. La nécessité de créer un corps intermédiaire entre les ouvriers et les techniciens supérieurs pour adapter la main d'œuvre aux attentes du monde économique nécessitant des personnes capables de gérer la maintenance des nouveaux équipements industriels mais également des personnes qualifiées dans le secteur des services en plein essor. Diplôme hétérodoxe, le baccalauréat professionnel était présenté comme un moyen de permettre aux élèves de la voie professionnelle des poursuites d'études dans le supérieur.

Il est le fruit d'un consensus ambigu (Campinos-Dubernet, 1995) entre plusieurs acteurs parties prenantes de la formation dont l'État, les branches professionnelles. L'UIMM[31], suivie rapidement par les autres branches professionnelles, a été la première à exprimer un besoin de recrutement de jeunes en formation initiale de niveau IV. La création d'un nouveau diplôme fut la réponse de l'Éducation nationale dans le contexte des années quatre-vingt et de la montée du chômage et la difficulté d'insertion des jeunes.

Le consensus se retrouve également dans le contenu de ce nouveau diplôme. À la différence du CAP ou du BEP, les référentiels des bacs professionnels insistent sur les connaissances technologiques globales liées à la profession ainsi que sur les capacités à communiquer et s'exprimer. Dans le bac pro du secteur de la mécanique, 57 % des heures sont dédiés aux enseignements non professionnels comparativement aux 39 % du BEP de la même branche (Pelpel & Troger, 2001, p. 134).

La mise en œuvre de ce nouveau diplôme accessible à partir des CAP/BEP et enseigné dans les lycées professionnels, fut d'un côté largement appuyée par les syndicats d'enseignants majoritaires au sein des lycées professionnels et attachés aux spécificités de ces enseignements. Il fut, de l'autre, critiqué par le SNES, la CGT, le SNPES qui déploraient la distinction ainsi établie au sein du niveau IV entre l'enseignement technique et l'enseignement professionnel. Cette opposition recouvrait des conceptions différentes de la constitution des corps d'enseignants : l'affectation des baccalauréats professionnels aux lycées professionnels satisfaisait les défenseurs de la pluralité des corps, tandis qu'elle mécontentait les partisans d'un corps unique d'enseignants.

[31] Union des industries et métiers de la métallurgie.

C. Les effets collatéraux du bac pro

La création du baccalauréat a profondément transformé la voie professionnelle (Maillard, 2017) à compter de 1985. Désormais aux côtés des CAP et des BEP, diplômes de niveau V permettant l'accès aux emplois d'ouvriers ou d'employés qualifiés, s'ajoutaient les bacs pros. C'est à un véritable « renversement d'image qu'il a été procédé en quelques mois » (Robert, 2015, 143).

1) Le gouvernement Fabius

- Le poids du contexte

La période qui s'ouvre par l'arrivée au pouvoir d'un président socialiste doit se comprendre dans la temporalité particulière. Elle s'inscrit dans la fin de la période de prospérité définie comme celle des Trente Glorieuses.

Derrière cette terminologie enchantée, il ne faut pas oublier que ces années sont « aujourd'hui étudiées d'un œil plus critique par les historiens [que l'on peut désormais davantage parler] des "Trente pollueuses", voire des "Trente massacreuses" » (Bantigny, Raflik, & Vigreux, 2015, p. 34). Le renversement de la conjoncture au cours des années 70 fait qu'après des périodes de plein emploi, la crise devient « le référentiel de tous, politiques, journalistes, observateurs et même l'opinion publique » (Vigreux, 2014, p. 407). Le monde de l'éducation n'y échappe pas et tout particulièrement celui de la formation professionnelle en prise directe avec la conjoncture économique.

Les inquiétudes sur les évolutions technologiques et organisationnelles se font de plus en plus prégnantes. Les transformations dans les entreprises pour tenter de trouver des réponses à la crise laissent supposer que les emplois d'exécution simple qui concernent les ouvriers ou les employés du travail à la chaîne (standardistes, opérateurs de saisie, etc.) vont progressivement disparaître remplacés par une main d'œuvre plus qualifiée. S'engagent alors les débats sur l'insuffisante compétitivité de l'industrie française et de son retard face à ses concurrents[32]. La « moyennisation de la société » (Mendras & Duboys Fresney, 1994) repris par Chauvel (2006) basée sur le double « processus morphologique qui a accru quantitativement, dans des proportions considérables, la population des classes moyennes en Europe occidentale au cours

[32] Voir n° 223 de la revue « Mutations technologiques et formation » des *Cahiers français*, octobre-décembre 1985, n°223.

du siècle dernier et en particulier au cours de sa seconde moitié ; mais encore et surtout le processus qualitatif de l'augmentation de leur influence dans l'ensemble de la société » (Accardo, 2009, p. 2) attire les responsables politiques français .

Le modèle japonais qu'évoque le Premier ministre lors de son discours d'investiture devient une référence amenant certains à parler des ouvriers bacheliers du Japon. D'ailleurs il devient pour les pouvoirs politiques, au-delà d'un simple exemple, un véritable modèle à suivre comme le rappelle Jean-Pierre Chevènement :

> « il y a trop de jeunes laissés sur le bord de la route. L'échec scolaire, bien souvent, n'est pas seulement une injustice, c'est aussi un formidable gaspillage. Je constate que, dans la compétition mondiale, les pays qui réussissent sont ceux qui ont investi dans l'éducation. On cite souvent le Japon en modèle mais peu de gens connaissent l'origine de ce qu'on appelle le " miracle japonais" : en 1867, au début de l'ère Meiji, le Japon était depuis longtemps déjà un pays complètement alphabétisé. On peut se poser la question de savoir si nous sommes tellement bien partis. Regardez les chiffres donnés par l'OCDE. À dix-sept ans, 94 % des jeunes sont aujourd'hui scolarisés au Japon ; 90 % en Allemagne ; 87 % aux États-Unis : 69 % en France. Un an plus tard, à dix-huit ans, 70 % des jeunes sont scolarisés en Allemagne ; 45 % en France. À dix-neuf ans, il y en a encore 45 % en Allemagne et seulement 30 % en France » [33].

En d'autres termes, c'est bien le choix de la formation de la main d'œuvre qui guide la mise en œuvre de sa stratégie dans lequel les modalités modernisées de formation jouent un rôle essentiel dans la perspective d'une main d'œuvre suffisant qualifiée pour répondre aux attentes de l'économie (Normand, 2011).

- Le monde économique n'est pas l'enfer

Après avoir présenté le modèle de développement qu'il a privilégié, le ministre poursuit en explicitant sa stratégie. Selon lui, ce n'est qu'en ayant devancé les mutations technologies en se dotant d'un appareil de formation adapté aux innovations que l'État

[33] « École privée : la norme serait de saisir le Parlement • Pédagogie : d'abord transmettre des connaissances », entretien de JP Chevènement par F. Bernard et B. Frappat, *Le monde*, le 28 août 1984.

pourra exploiter les mutations économiques et non les subir. Pour cela, il précise sa stratégie :

> « Je compte lancer prochainement une vaste consultation permettant la mise en cohérence, autant que faire se peut, des filières de formation avec l'évolution des technologies et des filières productives d'avenir. Il me semble important de faire participer les acteurs de l'enseignement et leurs partenaires naturels, - chercheurs, professionnels, syndicats, collectivités locales - à une réflexion sur le contenu des formations et des diplômes. Cette réflexion devrait permettre la définition de familles de métiers, l'élargissement des formations, la redéfinition de certains diplômes, CAP ou BEP notamment. Elle devrait porter sur les flux de formation, sur la réorientation de ces formations et leur modernisation, avec les changements que cela implique dans les programmes, dans les équipements et dans la formation des maîtres. À l'heure où la France compte plus de deux millions de chômeurs, dont la moitié de jeunes, cette réflexion devrait favoriser le développement de la formation en alternance et de la formation permanente. Cette consultation décentralisée au niveau des académies, des bassins d'emploi et des établissements, devrait favoriser une meilleure connaissance du monde enseignant par le monde de l'entreprise et réciproquement. Comme l'a dit François Mitterrand : "il faut se rendre compte que l'entreprise n'est pas l'enfer, ni l'école le cocon" »[34].

Les arguments avancés par le ministre sont confirmés par la situation de la France en 1984. Selon l'enquête Emploi de mars 1984, le pays compte 2240000 chômeurs, chiffre en forte augmentation par rapport à l'année précédente. Ce sont surtout les hommes de 25 à 49 ans qui sont les plus touchés. Les jeunes sont également concernés mais dans une moindre mesure du fait de leur entrée tardive dans la vie active. C'est la première fois durant les dix années qui viennent de s'écouler que le taux augmente de plus d'un point en un an. Les restructurations et les licenciements tout particulièrement dans le secteur de l'industrie sont importants notamment dans le domaine du bâtiment et des travaux publics.

Mais la lecture de cette augmentation du chômage dans un temps politique apporte des éclairages sur le discours volontariste du ministre. Quelques années après l'arrivée au pouvoir des socialistes, il n'était pas concevable de voir la situation économique et sociale se dégrader

[34] *Idem.*

à un tel point. Passées les premières années du mandat où la situation de l'emploi continuait à se détériorer mais lentement, l'année 1984 voit une brutale croissance du taux :

Augmentation du taux de chômage	Mars 1981 - avril/mai 1982	Avril/mai 1982 – mars 1983	Mars 1983 – mars 1984
	+ 4 %	+ 3,5 %	+ 18,6 %

Source : D'après Cézard Michel. Enquête Emploi : 2 240 000 chômeurs en mars 1984. In : Économie et statistique, n°171-172, Novembre décembre 1984. Dossier / Population active / Emploi / Groupes sociaux. pp. 67-78.

La catégorie des jeunes est différemment touchée par cette augmentation du chômage. En effet entre 1975-1981, les emplois précaires remplacent les emplois stables. Temporairement à la fin de l'année 1982, les embauches liées aux contrats de solidarité préretraite avaient apporté une amélioration passagère. Mais à compter de 1983, « la croissance du chômage des jeunes est très vive, bien qu'un peu tempérée par une augmentation de la part des jeunes scolarisés » (Cézard, 1984, p.70).

Dans ce contexte, les jeunes deviennent un sujet politique aussi bien qu'économique pour le gouvernement. Ainsi derrière des propos annonçant l'amorce d'une réflexion à long terme sur une meilleure connaissance des partenaires et une mise en cohérence des actions menées sur les territoires, il y a urgence pour le gouvernement de mobiliser l'Éducation nationale pour infléchir ce taux de chômage : la scolarisation massive sera la solution privilégiée. La voie professionnelle, derrière les discours louant la valeur émancipatrice des activités manuelles ou de la noblesse de la culture technique, apparait comme le levier salvateur d'une scolarisation de profils d'élèves qui tentaient de s'insérer rapidement dans la vie professionnelle. Le monde économique ayant fermé les voies accès à des premiers emplois et l'intérim ne recrutant pas plus de jeunes, le gouvernement devait favoriser l'ouverture de l'Éducation nationale et le monde de l'entreprise pour tenter d'enrayer cette tendance.

Cette fonction économique de la scolarisation n'est pas nouvelle. Amorcée dès les années 1970 cette orientation a eu le souci d'engager l'éducation dans un processus de rentabilité économique dont elle était tenue à l'écart jusque-là (Castel, 2007b; Normand, 2011; Robert, 2015). La relation entre le système éducatif et l'économie prend appui sur les besoins à court terme des territoires par l'ouverture de filières ou de formations.

- Une solution miracle ?

Le modèle japonais apparait rapidement dans les référentiels des professeurs notamment de productique. La réduction des stocks, l'élévation du taux d'utilisation des machines, l'amélioration de la qualité des pièces produites font désormais parties des contenus d'enseignement. « Les "bacs pro" sont encouragés à acquérir une vision d'ensemble du processus de production, couvrant l'amont et l'aval de leur poste de travail, de manière à accroitre leurs chances de pouvoir repérer rapidement les pannes, d'assurer le suivi des pièces, de gérer le flux, de s'imprégner de la "méthode Kanban" [méthode japonaise de gestion de production à flux tendus, en vigueur notamment dans l'industrie automobile] optimiser, rationaliser, chercher des solutions, tout en se gardant bien de ne pas empiéter sur le domaine de compétence des techniciens » (Beaud, 1996, p. 26).

Lors d'une visite au Japon, le ministre fait le constant que tous les ouvriers sont bacheliers. Ce constat ne fait que l'encourager à poursuivre sa stratégie. Selon Verdier (2001), ce modèle japonais a pu s'inscrire dans la culture française car il avait le double avantage d'allier « le principe d'égalité des chances et de l'idéal républicain à la Jules Ferry » (p. 17). Mais des adaptations ont été nécessaires, il était impossible d'appliquer le modèle asiatique tel quel, les transformations des modalités d'organisation du travail et de production des qualifications auraient été trop violentes. Il s'agissait plutôt d'amorcer un changement des mentalités chez les Français en prenant appui sur leurs perceptions des niveaux de qualification déjà existants dans le système éducatif français comme le CAP. En créant artificiellement une nouvelle offre de qualification, le baccalauréat professionnel positionné à la suite du BEP, offrait la possibilité de prolonger la scolarité des élèves et de les maintenir scolariser. Mais cela permettait également d'espérer que « des transformations structurelles éloignant les entreprises françaises de la "nostalgie fordienne" » (Boyer, 1988) allaient favoriser la mise en place de nouveaux modèles économiques, gages de gains de compétitivité à l'image de l'industrie japonaise.

Le rapprochement entre l'Éducation nationale et le monde des entreprises s'opère rapidement, favorisé par les anciennes responsabilités à la recherche et à l'industrie de Jean Pierre Chevènement avant de prendre la tête du ministère. L'accroissement du temps et du niveau de scolarisation pour une élévation de sa qualité et un rapprochement avec le monde de l'entreprise incarne ses objectifs comme il le mentionne dans son ouvrage *Apprendre pour entreprendre* :

> « Susciter le goût des métiers techniques, ouvrir des voies de communication entre l'enseignement technique et l'enseignement général, cela suppose que notre enseignement général s'ouvre à la technique – celle que l'on peut enseigner dans les collèges rénovés, mais celle qui est à l'œuvre dans les entreprises. C'est pourquoi j'attache la plus grande importance à l'introduction de l'enseignement technologique dans tous les collèges, autant qu'à la multiplication des liens que les jumelages tisseront entre nos établissements et les entreprises ». (Chevènement, 1985)

La commande d'un rapport de la Mission économie entreprises récemment créée au ministère de l'Éducation nationale dépendant du bureau d'informations économiques (BIPE) et de prévisions illustre les stratégies du ministre. En effet le BIPE conclut à un déclin entre 1982 et 2000 de la proportion des ouvriers qualifiés et une baisse plus significative des non qualifiés et à une croissance des postes d'ingénieurs, des techniciens et des cadres. L'ensemble de ces conclusions du BIPE permet ainsi de justifier un peu plus les choix politiques du gouvernement (Chapoulie, 2010). Les réformes précédentes avaient tout de même posé les bases de ce rapprochement.

La loi Haby (1975) affirme dès l'article premier que « tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. Cette formation scolaire est obligatoire entre six et seize ans. Elle favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen »[35]. La finalité de l'école devient donc de préparer les élèves à la vie active, en collège outre l'initiation manuelle et technique dans les classes de sixième et de cinquième, les stages en entreprise sont autorisés mais « contrôlés par l'État et accomplis auprès de professionnels agréés » (article 4), les CET deviennent les LEP. Les liens se tissent entre le monde économique et l'État mais ce dernier reste le garant du cadre par le contrôle et l'attribution d'agrément.

Le nouveau ministre de l'Éducation nationale, Christian Beullac, sous le gouvernement R. Barre prend la décision dès le 26 juillet 1979 de créer dans les lycées d'enseignement professionnel des séquences éducatives en entreprises pour les élèves. Il s'agit d'un « processus de renouvellement fondamental de notre enseignement technique »[36] selon les propres mots du

[35] Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975.
[36] L'Éducation, 20 mars 1980, n° 415-416.

ministre. Il inscrit ces changements importants sur le long terme en précisant qu'« une période de dix ans me parait raisonnable si l'on veut adapter les structures et habituer les esprits ». Comme le définit Mignaval, les réformes de 1979 du ministre constituent un tournant irréversible. « Ce grand mouvement co-engage les établissements scolaires et les entreprises dans une véritable tâche d'intérêt public. L'intégration réussie des jeunes générations et l'affirmation d'une véritable culture technique sont, approfondies par tous les successeurs de Christian Beullac ». (1998, p. 59)

La stratégie de la transformation de la voie professionnelle par les différents gouvernements successifs s'inscrit dans une vision globale sur le long terme. La loi Savary en 1981et le collège unique se focaliseront notamment sur la question de l'orientation précoce. Mais dès 1984, la mise en place de la commission Éducation/Économie accélère le processus de rapprochement du monde économique et de l'Éducation nationale.

Dans ce contexte, « les enseignants du LEP, mis sur la défensive par leur place de plus en plus dominée dans le système d'enseignement professionnel, tendent ainsi à devenir les principaux avocats, sinon les initiateurs, du rapprochement opéré par l'école vers l'entreprise » (Beaud, 1996, p. 27). Craignant d'être dépassés par les techniques et les méthodes qui se développent dans les entreprises, ils restent en contact et suivent avec vigilance les évolutions des métiers entretenant ainsi le lien entre l'Éducation nationale et le monde économique notamment dans le champ industriel.

L'arrivée des élèves dans les filières de cycle long s'accompagne d'un sentiment de dévalorisation et de démoralisation du groupe des ouvriers. L'école incarnait jusqu'à présent la seule voie de salut pour quitter le monde de l'usine et des ouvriers, cette école vectrice d'une émancipation et de promotion sociale, promesse républicaine chère à la III^{ème} République. Les familles populaires furent donc vivement opposées au développement de l'enseignement professionnel qui incarnait pour elles une manière de les cantonner dans une filière ouvrière et de leur empêcher d'avoir accès aux autres voies de formation. L'élévation du niveau scolaire a donc contribué à affaiblir l'enseignement professionnel puisque que progressant scolairement, les enfants des familles populaires pouvaient donc espérer l'accès aux filières généralistes.

La voie générale reste la référence pour la scolarité de tous les élèves et leurs parents. Ainsi ce baccalauréat général a eu comme effet, dans le contexte de développement des filières professionnelles misant sur une égale dignité désormais des trois baccalauréats, d'accentuer le sentiment de relégation des élèves de lycée professionnel et leur impossibilité de sortir de leur

condition sociale. « D'autant que, inaccessible ou lointain il y a encore dix ans, ce modèle du lycéen général devient aujourd'hui très concret : dans une même famille, les scolarités des enfants sont loin d'être homogènes et l'élève relégué dans un LP a aujourd'hui un frère, une sœur, un proche qui poursuit une scolarité longue » (Baudelot, 2006, p. 173). Ainsi les élèves ont mis en œuvre des stratégies pour éviter d'adopter les signes ostensibles de la culture ouvrière dans laquelle la voie professionnelle les conduit : les chaussures de sécurité, le bleu de travail, la blouse, les équipements de protection individuelle. tous les signes qui les assignent à un statut d'ouvrier.

2) La garde alternée

Dans ce contexte, la mise en œuvre de ces réformes marque un tournant durable dans la gestion de la voie professionnelle au sein de l'Éducation nationale.

En effet l'histoire de la voie professionnelle a été extrêmement tourmentée passant entre les mains de responsables successifs. Elle a permis historiquement tant aux pouvoirs politiques qu'aux mondes économiques d'en faire une variable d'ajustement face aux enjeux nationaux par l'aboutissement d'un processus d' association d'établissements très hétérogènes, qui se sont unifiés au moment de la réforme scolaire de 1960 (Troger, 1989, p. 594). Finalement « peu de secteurs de l'école ont été autant bousculés, modifiés, ajustés et réformés au cours de leur histoire, comme si un point d'équilibre, était impossible à trouver entre les exigences de l'État, représenté par son école publique, et celles des entreprises. » (Moreau, 2002, p. 12).

Longtemps la formation professionnelle est restée hors du champ de la scolarisation par la République tant au niveau des professions que des niveaux de qualifications. Ainsi dans ce domaine éducatif, « l'idéal républicain a échoué dans son ambition d'un humanisme universel » (Troger, 1989, p. 609)

La création des centres d'apprentissage (CA) devenus des collèges d'enseignements techniques (CET) avec la loi dite « Berthoin » (1959) puis des lycées d'enseignement professionnel (LEP) avec la loi Haby (1975) illustrent la tentative de l'État français de reprendre en main la formation des futurs salariés dans la période d'incertitude économique de la fin des Trente glorieuses. Dans ce contexte la création du baccalauréat professionnel en 1985 certainement « parmi les transformations qui ont affecté les formations professionnelles et techniques depuis une vingtaine d'années […] est sans doute celle que l'histoire retiendra comme la plus significative » (Troger, 2000, p. 5). Cette prise de décision gouvernementale et

les mesures qui ont accompagné la création du BAC PRO ont transformé en profondeur l'offre de diplômes, l'architecture de l'offre de formation, le corps enseignants avec la création des PLP 2. Désormais l'offre de formation des lycées professionnels n'est plus exclusivement orientée vers l'apprentissage. Les réformes suivantes ne feront que renforcer l'inscription des LP dans la sphère de l'Éducation nationale (Coste, 2013).

Au sein de l'Éducation nationale, le lycée polyvalent (LPO) créé à la suite de la réforme des lycées de 1992 définit comme « le lycée polyvalent, qui regroupe des formations dispensées dans les deux catégories de lycée »[37]: le lycée d'enseignement général et technologique et le lycée professionnel.

Cette politique nationale incitative de fusion des établissements a débuté au début des années 2000 suite à des enquêtes menées par la DEPP et une mission de l'Inspection générale. Cette dernière dans son rapport de 2014[38] faisait le constat d'incohérences du système des structures de l'Éducation nationale caractérisées par un manque de correspondance entre le statut de LPO et le type de formations proposées : des établissements qui préfèrent se présenter comme des lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) alors que leur offre de formation justifierait qu'ils soient des LPO car l'appellation LGT plus valorisée ; des LP avec une section d'enseignement générale et technologique refusent leur transformation en LPO en raison du déclassement de catégorie d'EPLE. Ainsi cette volonté de transformation des structures a créé une redéfinition des territoires des différentes voies de formation. Dans ce processus, les filières professionnelles y occupent une place spécifique (Palheta, 2012a).

Outre les incohérences de structures rappelées par l'Institution, ces fusions ont provoqué une nécessaire redéfinition des liens entre les équipes enseignantes. Ces luttes pour l'appropriation de territoire au sein des établissements scolaires ont donc donné naissance de nouvelles frontières de différentes natures au sein de ces établissements scolaires.

3) La stratégie de la table rase de l'Instance régulatrice

Les choix politiques du gouvernement ont donc été faits dans la perspective de répondre aux enjeux du contexte économique et social pour consolider l'ordre en place. En effet « l'État

[37] Arrêté du 27 août 1992.

[38] « Structuration des établissements publics locaux d'enseignement : lycées polyvalents, lycées des métiers », Rapport de l'Inspection générale n°2014-032, octobre 2014.

contribue pour une part déterminante à la production et à la reproduction des instruments de construction de la réalité sociale. En tant que structure organisationnelle et instance régulatrice des pratiques, il exerce en permanence une action formatrice de dispositions durables, à travers toutes les contraintes et les disciplines corporelles et mentales qu'il impose uniformément à l'ensemble des agents » (Bourdieu, 1993). Les choix effectués par l'État sont souvent justifiés par le bon sens pour limiter l'impact de la prise de décision « qui est de toute évidence (déjà) le produit d'une intervention arbitraire de l'État » (Bourdieu, 1993, p. 50).

Dans le contexte de la réforme de la voie professionnelle, le contexte économique de la France ainsi que la valorisation des autres modèles de développements économiques à l'image de celui du Japon précédemment évoqué ont donc été invoqués pour justifier d'une part la nécessité d'augmenter le niveau de qualification des Français pour être compétitif à l'échelle internationale et d'autre part la création du baccalauréat professionnel. Mais cette décision pour être acceptée ne doit pas relever d'un choix arbitraire étatique et surtout se détacher de la volonté politique de trouver une solution pour réduire le chômage et augmenter la compétitivité du pays. Ainsi l'argument égalitariste de 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat qu'il soit de la filière générale, technologique ou professionnelle permit de donner une coloration sociale à l'ensemble de ces mesures.

Cette ambition reposant sur cet objectif de développement associé de l'économique et du scolaire ne pouvait être atteinte par l'État qu'en prenant appui sur ses agents qui, au regard de l'ampleur des transformations attendues, avaient besoin que leurs missions et le champ de compétences de chaque enseignant soient redéfinies.

Le modèle de l'enseignement professionnel existant aujourd'hui repose sur le façonnage de cette voie de formation au gré des réformes de l'Éducation nationale. Minassian (2021) évoque quatre points de « bascules » dans la structuration de la voie professionnelle.

La réforme Bertoin de 1959 en prolongeant la scolarité obligatoire de deux ans amène les pouvoirs publics à augmenter les capacités d'accueil pour compenser cette augmentation des effectifs. La réforme Haby et la naissance du collège unique en 1975 incarne la deuxième étape dans un contexte économique marqué par un chômage persistant. L'unification des filières du premier cycle du second degré déplace le recrutement de la fin de la cinquième à la sortie de troisième (Troger, 2006). L'enseignement professionnel qui, jusque-là, s'inscrivait dans le premier cycle du secondaire, devient désormais un second cycle du secondaire après la scolarité obligatoire. La création du baccalauréat professionnel en 1984 poursuit l'objectif d'une meilleure insertion dans l'emploi pour des jeunes maitrisant mieux les compétences attendues

par le marché du travail (Di Paola, Kornig, Moullet, & Recotillet, 2016). Enfin les récentes réformes menées par le ministère du travail offre une dernière étape avec « la liberté de choisir son avenir professionnel »[39] incarnant la dernière bascule pour l'enseignement professionnel selon l'auteure où la place de l'apprentissage au sein du système scolaire, la diminution des heures dédiées aux disciplines générales et les références au compagnonnage déstabilisent les professeurs[40].

D. Le corps des professeurs.

Le corps des professeurs est loin d'être un groupe social uniforme : les différenciations de statuts et de reconnaissances mises en œuvre par le ministère de l'Éducation nationale ont généré des inégalités. Ces inégalités « morales et politiques » telles que les définit déjà en 1754 Jean-Jacques Rousseau dans son ouvrage *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Il distingue des inégalités dites naturelles, « les différents privilèges dont quelques-uns jouissent au préjudice des autres, comme d'être plus riches, plus honorés, plus puissants qu'eux ». Il s'agit alors de souligner que les inégalités sont le produit d'une construction sociale dont certains professeurs notamment dans les lycées pâtissent au regard des avantages que d'autres en tirent. Cette hiérarchisation est inhérente à l'action de l'Institution et elle interroge alors également, l'intégration des enseignants des lycées professionnels au sein de cet ensemble disparate et fragmenté qu'est en réalité le corps des professeurs. L'intégration est ainsi au centre des questions d'inégalités. En effet, il s'agit d'un processus d'incorporation d'un élément dans un autre, l'intégration interroge les effets produits à cette mise en relation. Si Piaget souligne le fait que cette incorporation n'est pas la soumission (Laval, 2019) du premier groupe à l'autre, il rappelle néanmoins qu'il y a un effet d'accommodation et d'assimilation qui se produit. En d'autres termes, les enseignants nouvellement labellisés par le CAPLP au sein des lycées professionnels sont intégrés à un groupe dominant que sont les professeurs de l'enseignement général. Cette intégration, loin de produire un groupe homogène,

[39] https://www.vie-publique.fr/loi/20799-loi-5-septembre-2018-pour-la-liberte-de-choisir-son-avenir-professionnel

[40] Les critiques se concentrent sur un thème d'étude dans le programme d'histoire en classe de seconde baccalauréat professionnel consacré au « métiers, compagnons, compagnonnage et chef-d'œuvre au XIX^{ème} siècle » et à la mise en œuvre du dispositif « chef d'œuvre » faisant référence aux pratiques pédagogiques des compagnons du devoir.

détermine alors une redéfinition réciproque de leur identité et entraine également un nouveau schéma hiérarchisé entre chacun des groupes.

1) Les particularismes de l'uniformité

Avec 870900 enseignants[41], l'Éducation nationale se distingue par le maintien de la distinction entre les professeurs du premier et du second degré. « Du côté du primaire, un corps où il n'existe potentiellement qu'une catégorie, chefs d'établissement compris – au-delà du processus transitoire de substitution des professeurs des écoles aux instituteurs – et où les maîtres sont polyvalents du point de vue des contenus d'enseignement. De l'autre côté, le second degré a conservé de l'enseignement secondaire de la première moitié du XX^{ème} siècle la multiplicité des catégories et des disciplines d'enseignement, encore enrichie de l'apport des anciens enseignements primaire supérieur, technique et professionnel » (Savoie, 2009, p. 14).

Au sein de l'Éducation nationale, le corps unique des maîtres décrété par la réforme Jospin de 1989 n'a pas mis fin au partage identitaire ancien entre les professeurs des écoles polyvalents et les spécialistes disciplinaires que sont les certifiés et les agrégés.

Répartition des enseignants du second degré en charge d'élèves à l'année dans le secteur public par corps selon le niveau de la formation enseignée en 2019-2020.							
1er degré	2^{ond} degré	Dont					
378800	492100	0,6 % professeurs de chaire supérieur	13,3 % d'agrégés	62,2 % de certifiés ou assimilés	0,3 % adjoints, chargés d'enseignements et PEGC	14,5 % de PLP	2,2 % autres titulaires (essentiellement des PE)

Source : DEPP, l'Éducation nationale en chiffres, 2019.

Alors que plus 62 % des enseignants titulaires du second degré en poste dans les établissements publics sont des certifiés, les agrégés et les professeurs de lycée professionnel ne représentent chacun que 14 % soit, à la rentrée 2019, 53000 professeurs de lycée professionnel[42] en charge d'élèves. Ainsi au-delà de leur proportion équivalente parmi les enseignants second degré, les agrégés et les PLP ont un point commun. Bien qu'ayant des

[41] L'Éducation nationale en chiffres, 2019, DEPP.
[42] Repères et références statistiques 2020, DEPP.

positions hiérarchiquement différentes, ils possèdent chacun une identité à part dans le monde secondaire. Les premiers incarnant le fleuron et l'élite du système secondaire, ceux consacrés par le système comme culturellement supérieurs investissent les classes préparatoires aux grandes écoles. Les seconds, les PLP que ce soient des enseignements généraux se caractérisant par leur bivalence, héritage des PEGC, et les situe au rang des PE ou ceux des disciplines professionnelles héritiers de la culture ouvrière, toutes les deux, se trouvent assujettis à l'enseignement d'une culture dominée.

2) Corps ou profession ?

S'interroger sur la professionnalité des enseignants pose le préalable de la constitution d'un patrimoine cognitif et déontologique commun. La distinction entre les deux termes n'est pas anodine. « L'expression "corps enseignant" renvoie, de façon pas nécessairement consciente, tant elle est devenue banale, à l'idée que les enseignants sont plus qu'un groupe d'individus exerçant le même métier : une corporation ayant en propre des traditions et des privilèges » (Savoie, 2009, p. 14). La transposition de ce modèle sur la notion de professionnalisation des enseignants issue de la sociologie américaine au système scolaire français fait apparaitre deux limites (Chapoulie, 1987). La première repose sur la terminologie du terme de profession qui se rapporte, dans le monde anglo-saxon, davantage à notre conception de profession libérale ne correspondant pas à la situation des enseignants en France. La seconde repose sur le fait que les enseignants en France sont des fonctionnaires et que le terme de « profession » n'est donc pas approprié. Suite à ces réserves, Savoie conclut qu'en France, il serait plus pertinent d'évoquer « une professionnalisation paradoxale, qui ne procéderait pas, pour l'essentiel, d'un mouvement autonome d'organisation et de contrôle de leur propre domaine d'activité par les enseignants » (2009, p. 15). En effet, spécificité française, la construction des corps enseignants s'est fondée sur l'héritage universitaire français mais à l'initiative de l'État en 1880 pour les enseignants du primaire et au début du XIX^{ème} pour le secondaire. Ainsi en France, l'État et le corps enseignant entretiennent une relation ambiguë, le premier étant à la fois l'employeur et le créateur du second.

3) Le visage des enseignants du second degré

- Le corps professionnel des enseignants

Dans le système scolaire français, différents corps enseignants cohabitent définis par l'obtention d'un concours spécifique. Derrière ce terme générique, le corps des enseignants se distingue des autres corps par l'origine sociale de ses membres, leur sexe, leur niveau d'instruction, le salaire, le prestige et le pouvoir et les ordres qui le composent constituent une hiérarchie (Cherkaoui, 2010).

Dotée d'une symbolique à part, l'agrégation en France reste, revendiquée par la Société des agrégés, une « exception française » conférant à aucun autre concours « autant de valeurs » (Verneuil, 2017, p. 84). Les agrégés forment une catégorie à part bien qu'en grande partie leur fonction soit la même que celle des autres catégories de professeurs. Elle est à la fois support de reconnaissance et d'inter-reconnaissance (Farges, 2017). Malgré le contexte d'uniformatisation des corps enseignants, nulle part ailleurs un concours de recrutement n'a occupé une place aussi importante.

Les deux tiers des enseignants du second degré en France sont titulaires d'un CAPES, concours pour devenir enseignant d'une discipline en collège ou lycée général ou technologique. Dans leur grande majorité, ces enseignants du secondaire se définissent par un exercice revendiqué et défendu d'une profession à dominante monovalente. Le mouvement de contestation né lors de mise en œuvre de la mention complémentaire à tous les concours du CAPES l'illustre. En effet, à partir de la session 2006, la possibilité offerte aux candidats de présenter une épreuve complémentaire, facultative, dans une autre discipline s'inscrivait dans une double perspective : le « souci d'élargissement des compétences disciplinaires des professeurs du second degré […] des possibilités nouvelles d'adapter l'offre d'enseignement aux besoins des établissements » (B.O n°18 du 4 mai 2006). Plus que les risques de dérive de la gestion des ressources humaines, l'irruption d'une seconde discipline de spécialité incarnait surtout une menace pour la position sociale qu'ils avaient acquis avec l'obtention de ce concours. Craignant d'être déclassés par la nouvelle modalité de concours faisant d'eux potentiellement des enseignants bivalents, les certifiés se sont ainsi opposés à cette réforme car ils la percevaient comme une menace à leur identité professionnelle (Monin & Cogérino, 2002). Pour préserver leur identité, ils ont mis en œuvre des stratégies plus ou moins conscientes dont la discipline de spécialité en est le symbole.

L'attachement à la matière reste prépondérant pour tout enseignant du secondaire confortant la continuité cohérente entre leur formation initiale universitaire et leur insertion professionnelle.
Représentant 14 % des enseignants du second degré en France, les professeurs de lycée professionnel occupent une place à part au sein du système éducatif français. À l'image de leurs lieux d'exercices, le corps des PLP reste méconnu aujourd'hui par sa composition complexe, par ses modalités de recrutement peu perceptible et ses missions.

Et pourtant jusqu'en 1950, l'enseignement secondaire était organisé par et pour une élite sociale, 60 % des enseignants des lycées étaient des agrégés, détenteurs d'un titre prestigieux et distinctif. Cette catégorie de professeurs de l'époque appartenait à un corps professionnel restreint et homogène issu des couches supérieures des classes moyennes. Sélectionner les élites était un rôle d'autant plus valorisé qu'il n'était pas réservé à un nombre limité. L'ethos du professeur lui valait donc une reconnaissance sociale comparable à celle du médecin ou du juriste (Monin & Cogérino, 2002).

4) L'effet de corps

Les différents concours enseignants rigoureusement planifiée lors de chaque session annuelle de recrutement par la voie de concours réaffirment la séparation entre les différents corps professoraux : les professeurs des écoles, les certifiés, les professeurs de lycée professionnel et les agrégés. La construction d'un corps enseignant reste un processus de production sociale. Il passe par des étapes institutionnellement ritualisées : le concours avec les épreuves d'admissibilité et d'admission orchestrées par des jurys de concours, l'année de stage validée ou ajournée par les instances académiques, le temps des mutations harmonisé par les services des rectorats. Dans ce contexte, chacune de ces étapes régulées par des agents construit un effet de corps (Bourdieu, 1985) où chacun possède sa grille de lecture, ses critères et ses caractéristiques propres.

Un corps, comme celui des PLP, a une existence par sa spécificité, sa composition mais également par la place qu'il occupe par rapport aux autres corps enseignants (certifiés ou PE) au sein du champ de l'éducation. Cela impose d'identifier la place occupée par chacun et de leurs interactions. En effet « le champ comme champ physique, comme champ de force, est la description du champ comme une sorte de théorie de l'état des positions occupées par des agents, des groupes d'agents, des institutions dans le champ des forces. Le monde social,

considéré de ce point de vue, est un espace de forces possibles, un ordre de coexistence dans lequel chacun des agents, singulier ou collectif, est défini par sa position à l'intérieur de l'espace » (Bourdieu, Champagne, Duval, Poupeau, & Rivière, 2015c, p. 503). La cohabitation de corps au sein d'un espace s'incarne dans les lycées polyvalents. De ce fait, il n'est pas étonnant que la cohabitation de différents corps enseignants sur un même territoire scolaire puisse être source de conflits et de tensions. Peu étonnant que, dans les processus de fusion d'établissements, les PLP du lycée professionnel qui sont absorbés par le lycée général mitoyen dans le cadre d'un LPO puissent être inquiets et opposés. Le simple critère numérique explique le fait que le corps PLP devient un groupe minoritaire au sein des autres enseignants du secondaire majoritairement certifiés. D'emblée ce sentiment d'inégalité des forces induit un positionnement spécifique des PLP, se sentant en danger par la simple donnée quantitative.

Le champ de l'éducation comme tout autre champ (artistique, religieux, économique …) fonctionne comme un mobile de Calder où les pièces du mobile, représentant les espaces sociaux, sont à la fois autonomes et interdépendants (Mauger & Pinto, 1994).

> « Les corps sont des groupes durablement institués par la vertu à la fois intégratrice et distinctive d'une désignation socialement connue et reconnue, publiquement et officiellement proclamée (nom propre, signe, etc.) et dotés de ce fait d'un capital symbolique commun qui, du fait de la solidarité ainsi instaurée entre les détenteurs légitimes de l'identité commune (parfois juridiquement définie, comme dans le cas de la nationalité) assure à chacun d'eux la participation à ce capital, sorte de garantie symbolique constituée par la somme des capitaux individuels. L'acte proprement social de constitution qui est au fondement des corps, et par là d'un effet de corps irréductible à l'effet de position, a d'autant plus de chances de réussir que l'ensemble sur lequel il s'exerce est homogène » (Bourdieu, 1985).

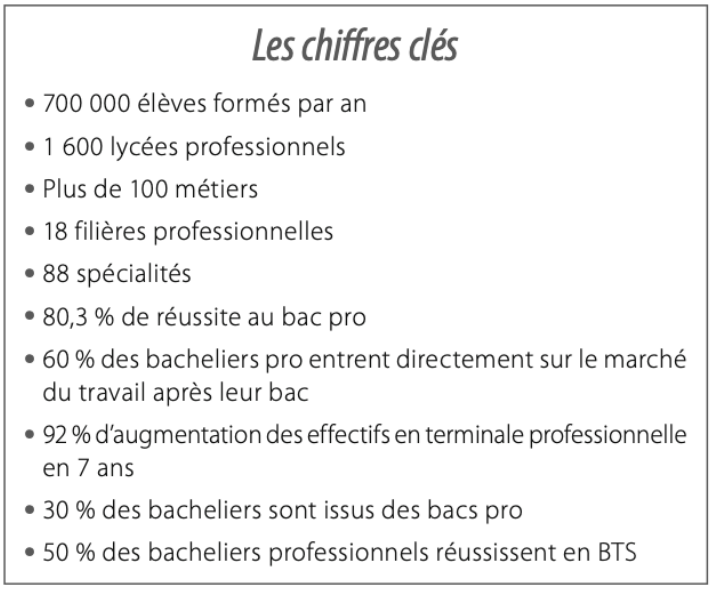
L'homogénéisation ainsi que le partage de valeurs communes et imposées sont les facteurs à la constitution de corps engendrant une identité partagée et des valeurs de solidarité. La particularité de la voie professionnelle et notamment du corps enseignant des PLP par rapport aux autres corps enseignants, outre l'acte arbitraire étatique de la distinction de statuts, repose sur son degré de d'autonomie. Comme le démontre Palheta (2012a), la voie professionnelle ne représenterait pas un champ ni un sous-champ dominé au sein du système scolaire. Elle se

définit comme un champ en pointillé puisque que son autonomie n'est pas menacée du fait de sa position à mi-chemin entre le champ scolaire et le champ économique.

Cette position d'entre-deux crée une forme d'autonomie pour les acteurs dans le respect strict de non remise en question de cette limite en pointillé qui par définition existe mais de manière plus discrète.

II. Un corps professionnel dans un système scolaire hiérarchisé

« Je crois essentiel en effet de rappeler en quoi la voie professionnelle est essentielle à la France, en quoi elle contribue à son succès, à sa diversité et à sa réussite ; et en quoi nous pouvons collectivement en être fiers ». C'est par ces mots que la ministre de l'Éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem, dans son discours de rentrée du 4 septembre 2015 prononcé à Dardilly ouvre les manifestations nationales qui ont jalonné l'ensemble de l'année scolaire 2015-16 pour fêter le trentième anniversaire de la création du bac pro. En effet tout au long de l'année scolaire, se sont déroulés un concours national de photographie « Vive le bac pro ! », une exposition à Paris de productions des élèves, des journées nationales portes ouvertes de tous les lycées professionnels de France organisés simultanément pour la première fois les mêmes jours (les 29 et 30 janvier 2016), des animations favorisant « la venue des anciens élèves qui témoigneront de leur réussite »[43].



Source : Gaston S. & Prouzat J., Revue Technologie n°201, Le bac pro fête ses 30 ans, Eduscol, janvier-février 2016, p. 30.

Ce tableau récapitulatif des chiffres clés de la voie professionnelle publié dans une revue du ministère célébrant le trentième anniversaire de la direction générale du ministère de l'Éducation nationale, veut mettre en lumière le parcours de réussite qu'incarne cette voie de formation. Il revient sur trois éléments qui ont guidé la création de ce nouveau diplôme trente

[43] Gaston S. & Prouzat J., Revue Technologie n°201, Le bac pro fête ses 30 ans, Eduscol, janvier-février 2016, p. 31.

ans auparavant. Outre le nombre d'élèves formés correspondant à un bachelier sur trois issu de la voie professionnelle, les 80 % de réussite ont été atteint conformément au projet initial. Il est toutefois à noter que le seuil des 80 % n'a été franchi qu'à la session de 2009 et ne s'est stabilisé au-delà du seuil tant convoité qu'à partir de 2013. L'objectif apparait donc atteint mais il aura tout de même fallu attendre 25 ans pour y parvenir. La ministère préfère oublier ce dernier élément et baser la communication sur la double finalité de ce diplôme : insertion immédiate sur le marché du travail et la poursuite d'études dans le supérieur.

Néanmoins deux éléments sont à prendre en considération pour saisir la complétude des enjeux soulevés par ce colloque dépassant très largement le contexte d'un simple anniversaire. Dans un premier temps, il faut concevoir ces festivités comme un temps important pour tirer les conclusions des vingt-cinq années d'existence de ce diplôme et évaluer les effets de cette réforme qui devait tenir ses promesses notamment en termes de formation et d'emploi des jeunes. Il s'agit également d'une volonté de légitimation de la réforme de la voie professionnelle de 2009 menée par le gouvernement où le baccalauréat est passé en trois ans au lieu de quatre[44]. Il y a une volonté de valoriser ses effets positifs en termes de qualifications des élèves dans un contexte de l'époque de vives critiques de cette réduction de la durée de formation. Le passage de quatre années à trois pour le baccalauréat peine à masquer les volontés d'économie budgétaire du gouvernement. D'ailleurs cette décision s'est faite dans l'urgence (comme celle de la création du baccalauréat en 1984), sans réelle concertation avec les organisations syndicales. Mais, alors que la contestation est vive au sein de l'Éducation nationale, la majorité des familles notamment d'origine populaire adhère à ce projet. Le message d'égalité entre les baccalauréats désormais tous alignés sur un parcours en trois ans favorisant un accès plus rapide aux études supérieures réussit à convaincre encore les familles (Bernard & Troger, 2012). Finalement bien que les mots et le contexte soient différents, il existe de fortes similitudes entre la création du baccalauréat professionnel en 1984 et la rénovation de la voie professionnelle (2009). Cette similitude repose à nouveau sur l'argument de l'égalité des voies de formation, celui des promesses d'accès aux études.

Dans un second temps, la communication ministérielle porte désormais sur la voie professionnelle et non plus exclusivement le lycée professionnel. Derrière cette terminologie lexicale se cache une véritable transformation de la conception de l'enseignement professionnel en France. Désormais la réflexion englobe l'ensemble des voies de formation et non plus

[44] Le cursus bac pro est passé de trois années à deux initialement. L'usage verbale consistait à considérer que le bac pro avait une durée de 4 ans : 2 années de BEP + 2 années de BAC PRO. La réforme de la voie professionnelle induit une intégration des épreuves de BEP au bout de la deuxième année du BAC PRO.

exclusivement la formation scolaire donnant une place à part entière à l'alternance. Le fait de valoriser l'apprentissage au sein de l'Éducation nationale pourrait être interprété comme un retour aux origines de l'enseignement professionnel français mais la situation apparait bien plus complexe en 2009. Les contraintes budgétaires et les enjeux de la réduction du chômage des jeunes sont quelques clés de compréhension de ce retour en grâce de l'apprentissage malgré la très forte hostilité des syndicats. La mixité des parcours réaffirmée lors de la réforme de 2019 ne fait que confirmer que le statut scolaire et le statut d'apprenti au sein des établissements restent encore et toujours « concurrent(s) et complémentaire(s) » (Agulhon, 1994, p. 9).

Bien loin de l'ampleur des festivités qui se sont déroulées pendant plusieurs mois pour le 250ème anniversaire de l'agrégation, l'anniversaire des trente ans du bac pro ont tout de même permis de donner une visibilité à ce diplôme et d'en faire un point d'étape aussi bien politiquement que scientifiquement. Le colloque « Les trente ans du bac pro : la voie professionnelle à l'épreuve du baccalauréat et de la hausse du niveau d'éducation » organisé par le laboratoire CIREL de l'université de Lille du 17 au 19 novembre 2015 a ouvert la voie à ce cycle de commémorations et de réflexions. Les communications centrées sur la rénovation de la voie professionnelle de 2009 s'accordent sur la nouvelle période dans laquelle est entrée la filière avec le passage au baccalauréat trois ans. Comme le souligne Maillard (2015, p. 10), « une nouvelle étape a été franchie dans l'intégration de la voie professionnelle au sein du système éducatif. Les démarcations demeurent, néanmoins, en invitant à considérer les diplômes professionnels et ceux qui les préparent par leurs manques ».

La volonté gouvernementale de mettre sur le devant de la scène la voie professionnelle n'a que partiellement porté ses fruits. Le fait de la valoriser n'est resté qu'éphémère. Rapidement, les manifestations passées, le lycée professionnel a retrouvé la position qu'il avait auparavant, dans l'ombre de la voie générale.

A. L'invisible lycée professionnel

Le lycée professionnel a fait l'objet de nombreux travaux ces dernières années. Centrés sur les élèves, ils ont permis d'offrir une analyse plus précise des parcours et des enjeux présents dans cette voie de formation. Il reste à la fois méconnu par le grand public et victime des préjugés liés à l'image négative du monde professionnel incarné par l'usine.

Alors que les réformes de 2009 ont amené à s'interroger sur le statut de cette voie professionnelle au sein du système éducatif français comme le rappelle Palheta, le lycée

professionnel reste marqué par trois modalités de segmentation : la voie de formation, le niveau, les domaines de spécialité corrélés au clivage filles/ garçons (Palheta, 2012a).

Ainsi malgré les réformes successives, le lycée professionnel reste invisible aussi bien aux yeux de la société qu'au sein de l'Éducation nationale. Cette situation est la résultante de son positionnement dans l'espace social : ni complètement dans le système scolaire, ni tout à fait en dehors. Les acteurs de la voie professionnelle sont tout autant les victimes de la discrimination de la voie de formation dans laquelle ils enseignent que les responsables de cette situation qu'ils entretiennent pour maintenir leur identité et leur légitimité (Castel, 2007a).

Tout autant le fruit d'une volonté politique de cantonner cette voie de formation à l'ombre des filières prestigieuses de la voie générale qu'un acte de ses propres acteurs de conforter leur position de voies de formations reléguées au sein du système scolaire français.

1) La mainmise de l'État

L'histoire de la voie professionnelle a démontré l'affrontement permanent entre d'un côté l'institution scolaire et de l'autre les entreprises : au premier, la production des diplômes, la scolarisation des apprentissages, l'allongement de la scolarité, la formation générale l'élévation du niveau ; aux secondes : la formation sur le tas, la pratique privilégiée, l'ajustement des formations aux besoins immédiats (Moreau, 2002). Mais l'affirmation de la mainmise de l'État sur la voie professionnelle se confirme quand cette filière devient l'objet de convoitise pour atteindre les objectifs politiques fixés à long terme, plutôt que d'être le domaine réservé du monde de l'entreprise. Cette voie de formation historiquement construite et développée par le monde économique n'était pas accessible à l'Éducation nationale mais la prendre sous sa responsabilité représentait deux atouts enviables. D'une part, la mainmise sur la formation professionnelle donnait à l'État les moyens de ses ambitions en termes de développement économique et de perspectives de structuration de la main d'œuvre. Il possédait maintenant les moyens de ses ambitions, du moins dans la perspective de qualifier de futurs ouvriers adaptés à ses ambitions de compétitivité. D'autre part, propre au système scolaire, la voie de formation professionnelle ouvrait de nouvelles perspectives dans la gestion de profils d'élèves jusque-là sans réponses de l'Institution, « ces classes laborieuses et classes dangereuses » (Chevalier, 2002) du XX^{ème} siècle aux profils ne correspondant pas aux voies offertes aux élèves. Désormais l'Institution scolaire ayant assurée sa domination sur la voie professionnelle a pu donc agir et composer avec les différents agents. « Le renouvellement du corps enseignant est

effectivement un des opérateurs de passage d'un apprentissage de savoirs professionnels à un enseignement de savoirs techniques » (Tanguy, 1991, p. 205) engendré par les choix de l'État.

En reprenant les termes de Rey & Buisson-Fenet (2016), « l'enseignement professionnel serait le parent pauvre de l'action publique en matière d'éducation et de formation » (p. 13) mais cette situation n'est pas la seule raison, un détour par l'incertitude du périmètre de la réflexion et de l'action, la diversité du champ et la complexité de la gouvernance peuvent également y contribuer.

2) Les perdants de la démocratisation

- Question de terminologie

L'explosion scolaire, titre de l'ouvrage de Louis Cros en 1961, témoigne de ce phénomène sans précédent qu'a connu la France et la plupart des pays au lendemain de la Seconde Guerre mondiale dont a également bénéficié la voie professionnelle. Comme l'a démontré Prost (1992), la démocratisation a essentiellement eu lieu de 1945 à 1965 pour se stabiliser ensuite du fait de choix politiques notamment en termes d'organisation de filières et des mises en œuvre de nouvelles procédures d'orientations.

Mais avant d'analyser plus finement les effets du processus de démocratisation de l'enseignement au sein des lycées professionnels, il est nécessaire d'éclaircir les deux réalités bien distinctes que revêt le terme de démocratisation. La première fait référence à la diffusion de l'instruction au cours de l'histoire rythmée par des confrontations et des évolutions sur la conception de la nature même de l'éducation. La seconde tend à assimiler la notion de démocratisation à la lutte contre l'échec scolaire. Mais « dans la mesure où les pouvoirs publics tendent à imputer au système éducatif la responsabilité de l'insertion des jeunes face à l'exclusion générée par le marché du travail » (Garcia & Poupeau, 2003, p. 1), la démocratisation est devenue synonyme de lutte contre les inégalités sociales, voire contre l'exclusion sociale hors système scolaire.

Prost (1992) fut le premier a donné une définition et une typologie de la démocratisation. Selon lui, il est nécessaire de distinguer deux types de démocratisation pour comprendre ces évolutions. D'une part, la démocratisation qualitative fait référence aux grandes questions qui ont rythmé l'histoire de l'éducation. En effet les réformateurs poursuivaient l'objectif d'allonger la durée de la scolarité pour l'ensemble des élèves français (l'âge de la fin de la scolarité obligatoire étant porté de 13 ans en 1882, à 14 ans en 1936 et à 16 ans en 1959), mais

également de réduire l'impact de l'origine sociale des jeunes sur le déroulement de leur scolarité.

D'autre part, la démocratisation quantitative selon l'historien est liée à la réduction des inégalités sociales face à l'école quel que soit le milieu social des élèves. « On parle de la démocratisation de l'enseignement comme de celle de l'automobile, des vacances ou de la salle de bain […] la démocratisation [quantitative] ainsi entendue ne supprime pas les inégalités, elle les déplace seulement » (Prost, 1992, p. 12). Cette démocratisation n'efface pas les inégalités mais les réduit. L'exemple de la voiture illustre le propos : quelle que soit la classe sociale, l'ensemble des foyers peut posséder une voiture mais en fonction de leur niveau social, l'utilisation de ce véhicule et/ou la finalité de cet achat (loisirs, obligation professionnelle…) seront différentes selon la position sociale qu'occupera la famille.

La question de la démocratisation de l'enseignement scolaire, sujet de controverse scientifique dans les années 2000, a fait l'objet de nombreux travaux mettant en lumière des approches diverses et des résultats différents qui ont pu laisser certains chercheurs « perplexe(s) devant la variété des approches méthodologiques mises en œuvre et celle, vraisemblablement corollaire, des conclusions » (Duru-Bellat & Kieffer, 2000, p. 51). Et pourtant les nombreux travaux réalisés sur ce sujet confirment les effets de ces politiques volontaristes où « la démocratisation quantitative est incontestable et les jeunes français des années quatre-vingt ont eu une scolarité en moyenne plus longue de trois années que leurs prédécesseurs des scolarités identiques [mais elle] n'a pas supprimé les inégalités ou les différences sociales mais les a déplacées » (Larue, 2005, p. 15).

Plus que développer les vifs débats au sujet des indicateurs choisis ou du choix de l'exploitation des taux (réussite aux examens, redoublement…), il semble important de s'accorder sur la terminologie retenue pour qualifier précisément les effets de cette démocratisation.

Considérant l'approche de Prost trop descriptive et ne prenant pas en compte l'hétérogénéité des situations scolaires, Merle précise que « le problème posé par l'analyse de Prost tient au fait que la typologie présentée initialement par l'auteur - démocratisation quantitative versus qualitative - ne permet pas de rendre compte des phénomènes de "prolétarisation" (p. 141) ou de "reconquête bourgeoise" (p. 138) de certaines des filières d'enseignement. L'auteur reste dans le domaine de la description fine de données sectorielles sans pouvoir les caractériser » (2002, p. 637).

Dans la continuité de cette logique, pour éviter l'ambiguïté du terme de démocratisation, Langouët lui préfère celui de démographisation puisqu' « 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 » (1994, p 21).

Dans la lignée de Merle (2017), le terme de massification semble davantage convenir puisqu'il caractérise la dimension quantitative de ces évolutions sans créer un sous-entendu égalitariste :« Dans l'expression "démocratisation quantitative", on suggère un processus d'égalisation ; dans celle de "massification", on ne préjuge pas d'un tel processus. C'est tout différent » (Merle, 2017, p. 6).

- Le malentendu de la massification

Le processus de massification de la scolarisation en France a incontestablement permis des générations de jeunes élèves d'avoir accès à la scolarité dans lequel s'inscrit pleinement la création du baccalauréat professionnel évoqué précédemment, du moins dans la dimension comptable du nombre d'élèves accédant aux baccalauréats. Les inégalités se sont réduites à l'université puisque dans le même temps le poids des cadres a augmenté dans la population, les parcours scolaires des élèves en collège se sont homogénéisés mais les inégalités sociales sont restées bien présentes dans l'accès au bac. Par conséquent, « l'accès des couches populaires et moyennes à des études longues n'est pas seulement le résultat, passif en quelque sorte, de l'école de masse. Il y a, en plus, une certaine réduction des inégalités sociales d'obtention des diplômes » (Euriat & Thélot, 1995, p. 412-413).

Le slogan ministériel « 80 % d'une classe d'âge au bac » repose sur plusieurs malentendus. Politiquement tout d'abord, le pourcentage de 80 %, régulièrement martelé dans les discours de gouvernementaux n'évoquait pas le pourcentage de réussite pour une classe d'âge à l'examen du baccalauréat mais bien la part d'une classe d'âge accédant au niveau baccalauréat qu'il soit général, technologique ou professionnel. Dans cette perspective, la création d'un nouveau diplôme de niveau baccalauréat dans les filières professionnelles, bien que très valorisante, apparait comme très avantageuse d'un point de vue comptable pour les services de la statistique du ministère et des points commodes à ajouter pour se rapprocher du pourcentage attendu.

Ensuite, l'absence de -s- à baccalauréat a eu pour effet de convaincre les parents que leurs enfants avaient le droit d'accéder au baccalauréat général et ainsi d'atteindre les longues études notamment pour les classes populaires qui en étaient privées. Cet objectif ministériel a

encouragé et stimulé les aspirations égalitaristes de ces familles qui en ont fait une véritable conquête sociale dans un contexte difficile depuis la crise des années 1970.

> « Cette réinterprétation du slogan ministériel par les familles populaires doit être située dans le contexte des deux dernières décennies. Ces années-là étaient marquées à l'usine et dans les métiers tertiaires d'exécution par une détérioration des conditions de travail, une stagnation des salaires, un blocage de la mobilité professionnelle l'affaiblissement de la résistance collective et une forte poussée de l'individualisme et du "chacun pour soi " etc. Autant de processus qui, symbolisant en pratique le rabaissement de la condition ouvrière et des métiers d'exécution, ont fortement contribué à dévaloriser la voie de l'enseignement professionnel. La conscience d'un monde sans avenir pour ceux qui n'avaient pas de "bagages" a été, dans les classes populaires, le moteur le plus puissant de la poursuite d'études dans la voie générale, ce qui explique l'échec récurrent des tentatives de revalorisation de l'enseignement professionnel. Dans les régions industrielles et urbanisées, la dévalorisation des métiers d'exécution et le décrochage des classes populaires dans l'espace social […] ont fait apparaitre l'enseignement professionnel comme une voie sans avenir et ont, au contraire, alimenté en nombre les flux d'élèves vers l'enseignement général. L'école est apparue dans ces années-là comme un lieu de report de toutes les aspirations déçues des familles ouvrières. Les parents ouvriers, fragilisés et démoralisés, n'ont plus voulu ou osé transmettre l'éducation qu'ils avaient reçue de leurs parents, qui privilégiait l'entrée précoce dans la vie active. » (Beaud, 2003, pp. 18-19)

Les évolutions engendrées par les réformes des années quatre-vingt, portant sur une équité de perception des voies générale et professionnelle rendent visibles les conséquences des effets pervers de ces choix politiques. La voie générale étant devenue un droit pour tous notamment pour les familles populaires, les filières professionnelles ont été relayées au rang de voie de formation marginalisée conjuguant deux handicaps. Dans le contexte économique de l'époque, les voies de formation professionnelles avaient définitivement perdu la légitimité qu'elle avait réussi à maintenir : permettre d'entretenir un lien direct avec les mondes économiques et, dans une dimension plus globale, son assise dans la vie quotidienne des Français. Elles n'étaient plus les garantes d'une insertion immédiate dans le monde du travail touché par le chômage.

Le deuxième handicap se caractérise par un simple mécanisme automatique. À partir du moment où la voie générale devient un droit pour l'ensemble des élèves de France, quelle place reste-t-il à la voie professionnelle ? Comment des parents peuvent-ils interpréter le fait que le conseil de classe décide une orientation vers un CAP ou un BEP pour leur enfant autrement que de se dire qu'il n'a pas les capacités minima et qu'il ne peut être accueilli que dans une voie marginale ? À l'image du parcours de Nassim (Beaud, 2003), échapper à la voie professionnelle est une motivation aussi importante que de rester à tout prix dans la voie normale pour nombre de jeunes. Le lycée professionnel subit les dommages collatéraux de cette politique de massification par une accentuation de sa relégation.

L'encouragement à poursuivre la scolarité « s'effectue alors sur le fond d'un sentiment profond de dévalorisation et de démoralisation collective du groupe ouvrier. La première vertu assignée à l'école est d'ordre négatif : il s'agit d'une échappatoire, le seul moyen d'éviter à leurs enfants le destin d'ouvrier d'usine » (Baudelot, 2006, p. 173). L'orientation vers la voie professionnelle devient le symbole d'un échec et l'incarnation du processus de reproduction de la condition ouvrière. L'accès au lycée général est devenu le modèle et une forme de repère pour mesurer le degré de relégation :

> « D'autant que, inaccessible ou lointain il y a encore dix ans, ce modèle du lycéen général devient aujourd'hui très concret : dans une même famille, les scolarités des enfants sont loin d'être homogènes et l'élève relégué dans un LP a aujourd'hui un frère, une sœur, un proche qui poursuit une scolarité longue. D'où cette prise de distance ostensible avec tous les signes associés au statut d'ouvrier : honte du bleu porté sur un mode débraillé de manière à laisser voir le vêtement civil, dévalorisation verbale des diplômes préparés. Il faut "continuer ". Aller le plus loin possible et s'accrocher coûte que coûte au lycée afin d'éviter le chômage et de bénéficier d'un meilleur salaire. "Continuer…" l'infinitif est un impératif : il faut continuer. » (Baudelot, 2006, p. 173)

Les 80 % au bac n'ont fait qu'accentuer un processus amorcé par la volonté politique de la scolarisation des filières professionnelles se déconnectant un peu plus du monde économique. Désormais les élèves orientés dans la voie professionnelle doivent assumer leur nouvelle place au sein du système scolaire.

3) Un lycée professionnel relégué

> « L'enseignement professionnel, longtemps dévalorisé au regard de l'enseignement général, a depuis une vingtaine d'années conquis ses lettres de noblesse dans le système éducatif français. De profondes rénovations des diplômes et des parcours de formations, une meilleure articulation avec les milieux professionnels et le marché de l'emploi, le développement de l'apprentissage par l'alternance école - entreprise ont transformé la réalité pédagogique et les débouchés de ses formations. L'enseignement professionnel, en première ligne dans la lutte contre l'échec scolaire, est devenu un véritable laboratoire des pédagogies actives et innovantes ; il s'est ainsi servi de certains de ses handicaps –notamment son image de "filières de relégation" - pour les transformer en atouts de filière d'excellence »[45].

Les liens avec les réalités professionnelles et leurs exigences ont été resserrés, entraînant la recherche et le développement de formes d'évaluation formative afin de déterminer les compétences et les aptitudes acquises ou à acquérir. C'est dans ce contexte que la pédagogie par objectifs, les référentiels de diplômes ou de formations ont été élaborés puis généralisés.

> « L'enseignement professionnel est aujourd'hui une composante essentielle du système de formation et d'éducation français. Sa cohérence pédagogique repose sur un équilibre entre la formation générale, la formation professionnelle et l'environnement économique. Il propose aux élèves une formation professionnalisante qui permet d'accéder aux métiers de l'artisanat, de l'industrie, du commerce, sans négliger les acquisitions de l'enseignement général ». (L'enseignement professionnel en France, les dossiers de l'enseignement DGESCO, novembre 2004, p. 3)

L'introduction du dossier publié par le ministère de l'Éducation nationale présente sans concession l'image des lycées professionnels en France : établissement « longtemps dévalorisé » à l'image tenace de « filières de relégation ». Néanmoins le dossier dresse un portrait fidèle des mutations que ces établissements ont connu depuis les années 60 afin de

[45] Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *L'enseignement professionnel en France*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Les dossiers de l'enseignement scolaire), novembre 2004, p. 3.

corréler les attendus en termes de personnels qualifiés tout particulièrement du système productif français aux contenus de formation. À ce titre, les évolutions en termes de diplômes sont tout à fait significatives. Mais le discours de renouveau présentant une voie de formation transformant ses handicaps en « atouts de filière d'excellence » peinent à convaincre.

Les gouvernements successifs ont mené des politiques volontaristes pour connecter le lycée professionnel aux autres niveaux scolaires notamment par le biais du socle commun ou le développement des passerelles à double sens. Ces passerelles consistent à faciliter le passage d'une voie de formation (générale, technologique ou professionnelle) dans laquelle un élève est engagé vers une autre voie, au regard de son niveau scolaire et de son projet personnel. Le vocable de passerelles dites « descendantes » (des voies générales et technologiques vers la voie professionnelle) est d'usage courant mais le ministère a accentué la communication autour des autres possibilités de passerelles qualifiées d' « ascendantes » notamment au cours de la réforme de la rénovation de la voie professionnelle (2009), mais sans réelles conséquences sur les pratiques au sein des établissements.

Ces tentatives d'intégration de la voie professionnelle au sein du système scolaire apparaissent complexes du fait de la spécificité de cette voie de formation mais comme l'a souligné Jellab : « la relégation de l'enseignement professionnel peut paraître paradoxale avec l'affirmation de la forme scolaire et le renforcement des savoirs technologiques dans les formations. Mais c'est bien là que réside l'enjeu d'une mutation ». Dans ce contexte, la place du CAP et sa disgrâce au profit du bac pro illustrent le « processus de discrédit qui affecte l'identité classiquement ouvrière de cet ordre d'enseignement » (Jellab, 2008a, p.63).

Les années 70 incarnent une étape importante du contexte économique caractérisé par des mutations importantes mettant à mal le compromis social construit progressivement depuis la Seconde Guerre mondiale (Didry, Friot, & Castel, 2001). Ce fragile équilibre entre l'économique et le social ne peut se faire qu'au prix de l'alliance entre l'exigence en termes de productivité et la garantie de protection de ceux et celles qui produisent. Le développement économique avait permis le triplement de la productivité, des revenus salariés, de la consommation. Le droit du travail progressait, ainsi que la stabilité du travail, c'était la période du quasi plein emploi. Une réelle dynamique du progrès s'amorçait malgré la persistance d'inégalités. Mais le basculement vers un capitalisme financier a eu de fortes répercussions sur le monde économique notamment dans le contexte de récession des années 80 (Castel, 2007b). De nouveaux risques en lien avec les nouvelles organisations du travail comme le Toyotisme rendent le rapport au travail plus aléatoire.

Dans ce contexte, les jeunes sont les premiers touchés par les effets de ces transformations du modèle économique. Le chômage et la précarité touchent en premier lieu les jeunes aux faibles niveaux de qualification (CAP ou BEP). Alors qu'en 1973, les deux tiers de ces jeunes occupaient un emploi, en 1985, ils ne sont plus que 40 % (Iribarne, 1990). Les entreprises se prémunissent des évolutions technologiques en recrutant des jeunes surqualifiés. Il en résulte deux principales conséquences. Premièrement, l'obligation de chercher des emplois correspondant à leurs niveaux de qualification pour les jeunes accentue les risques de précarisation et de démotivation. Deuxièmement, par cette stratégie des entreprises, les sans ou faibles qualifications se trouvent exclues du système puisque les offres d'emploi qui pourraient correspondre à leurs profils sont captées par des personnes plus qualifiées. Ce processus met à mal la politique nationale privilégiant la qualification comme remède au chômage. Mais la relation entre emploi et qualification est plus complexe qu'un simple rapport de cause à effet, elle crée un déséquilibre. En effet dans ce contexte, augmenter le niveau des jeunes aux faibles qualifications dans un contexte de développement économique permet au mieux de maintenir l'écart initial entre eux et les attendus mais ne réussit pas à combler les carences en termes de formation. La formation et tout particulièrement la voie professionnelle jouent ainsi un rôle central pour réduire ces difficultés. La création du baccalauréat professionnel dans ce contexte apparaissait comme une solution mais ne reste qu'une « pseudo-solution » (Castel, 2007, p. 654).

C'est bien dans ce contexte qu'a débuté le basculement du lycée professionnel vers la relégation. Cette dernière repose sur une double évolution où le renforcement de la scolarisation de l'enseignement professionnel s'est accompagné de sa perte d'identité.

Au regard de l'évolution aussi bien de la situation économique nationale que du choix des orientations politiques, cette vision indécise de l'avenir du lycée professionnel amène à des hypothèses pessimistes. Prost (1997, p. 219) évoque, par exemple, que « les usines de la prochaine génération n'auront plus besoin d'ouvriers, et en déduire qu'il n'est plus nécessaire d'en former. Mais si l'on se trompe, les conséquences seront redoutables ».

Malgré le travail des spécialistes du sujet pour faire vivre la réflexion scientifique par le biais de la tenue de colloques ou de publication spécifiques, la place du lycée professionnel au regard de la littérature scientifique comme dans les médias apparait comme si « les vrais enjeux de la scolarité étaient limités au collège, au lycée général et désormais l'université » (Jellab, 2008b, p. 11). Pourtant les recherches permettent progressivement de préciser la connaissance des mécanismes et des évolutions au sein des LP. Il n'est désormais plus crédible de débuter des

communications par des propos affirmant que le champ du lycée professionnel n'est pas investi et vierge de toute réflexion.

La littérature peine à définir la place pour le lycée professionnel dans le système éducatif français. Parfois trop rapidement catalogué comme un système de formation relégué ou marginalisé, il semble important de revenir sur les éléments explicatifs de cette situation. Mais il est nécessaire de garder à l'esprit la dimension évolutive de la place spécifique de la voie professionnelle en France, différente de la place accordée à cette voie de formation dans d'autres pays[46]. Questionnement parfois trop rapidement résolu, peut-on se satisfaire d'un simple constat considérant que le lycée professionnel est par essence une voie de relégation ou au contraire une voie d'excellence comme le ministère de l'Éducation nationale le répète et revendique dans le cadre la mise en œuvre de la Transformation de voie professionnelle de 2019 ?

- Un enseignement professionnel marginalisé

Comme évoqué précédemment, la place du lycée professionnel est le fruit d'un processus historique précisément daté. « Au fil du temps, il [le lycée professionnel] est devenu une filière de relégation » (Tanguy, 2016, p. 14). Cette dévalorisation renvoie inévitablement à sa finalité : former des ouvriers de l'industrie et des services en plein développement. Entre l'espoir de promotion sociale pour les classes populaires et la crainte des catégories moyennes et supérieurs de voir leurs enfants y être affectés, la voie professionnelle incarne cette voie de relégation dévalorisée et marginalisée. La voie professionnelle par son essence même « occupe dans le système scolaire une place "dominée" pour reprendre le vocabulaire de la théorie de la reproduction, une place à l'image de la situation d'infériorité des métiers auxquels il prépare dans la hiérarchie sociale » (Troger, Bernard, & Masy, 2016, p. 2). Mais comme les auteurs le mentionnent ensuite, ce processus de reproduction est également le fruit d'une relégation interne à l'Éducation nationale de la voie professionnelle.

La forte représentation des enfants des milieux populaires a toujours existé en lycée professionnel mais le processus a évolué. Comme le souligne Jellab (2008a), le renforcement de l'origine plus défavorisée se conjugue désormais aux difficultés scolaires du public accueilli.

[46] Sur la comparaison européenne des systèmes de formation professionnelle, l'ouvrage de L. Minassian (2021) apporte une analyse récente sur la question. Minassian Laure (2020), *L'enseignement professionnel entre promotion et relégation. Une approche sociologique,* Louvain-La-Neuve, Ed. Academia-L'Harmattan, Coll. « Les sciences de l'éducation aujourd'hui ».

Les professeurs de disciplines professionnelles ont certainement été les premiers à être directement confrontés aux changements des modalités d'enseignements induits par cette situation. En effet le profil de leurs élèves s'est progressivement transformé. Alors qu'auparavant les élèves entraient dans des filières de lycée professionnel pour devenir des ouvriers portant un intérêt pour leur futur métier. Désormais ils sont orientés par défaut du fait de leurs incapacités à suivre des études dans les filières de la voie générale. Pensons à ce profil de plus en plus rares de jeunes de CAP passant leurs week-end à démonter et remonter le moteur de leurs scooters, voyant en leur professeur de mécanique moto un mentor. Désormais les PLP voient arriver dans leurs cours des élèves peu intéressés par le savoir-faire manuel, porteur de toute la représentation négative du travail manuel de l'ouvrier. Bien qu'il existe de fortes différences entre les spécialités professionnelles, le second profil ne s'est pas substitué au premier mais les deux cohabitent. Il faut avouer tout de même que dans certaines filières, la part des élèves orientés par défaut est majoritaire. Les filières du secteur tertiaire comme la vente en sont l'illustration (Palheta, 2012a).

« Le sens des études et le rôle des enseignants s'en trouvent modifiés » (Jellab, 2009, p. 76) pour ceux des disciplines professionnelles comme évoqués précédemment mais également pour les professeurs des enseignements généraux. Alors que pour le premier profil d'élèves la motivation de se former dans une spécialité professionnelle représentait un véritable levier du développement des apprentissages, même dans les disciplines générales, les enseignants se sont retrouvés confrontés à une très forte hétérogénéité des profils des élèves arrivant dans leurs classes. Ainsi, aux côtés des élèves motivés par la formation, se trouvent désormais des élèves décrocheurs, des élèves allophones nouvellement arrivés en France, des élèves en situation de handicap… De fait, ces évolutions ont considérablement transformé aussi bien les pratiques enseignantes que les représentations que ces professeurs peuvent avoir de leur métier aujourd'hui. La modification du rôle de l'enseignant et des finalités de l'enseignement professionnel est le résultat d'une lente évolution parfois latente mais dont les effets apparaissent en pleine lumière au gré des réformes profondes du ministère.

Ces évolutions que le monde économique a connu depuis les années 70, ont engendré des transformations du rôle et des missions qui étaient assignées aux enseignants de la voie professionnelle. Initialement garants de la culture ouvrière et gardiens de l'enseignement du geste professionnel, les professeurs ont progressivement dû faire face à ce nouveau public

affecté dans les lycées. Une double tension s'est renforcée au fil des années. D'une part les enseignants des domaines professionnels qui incarnaient l'excellence pour un certain nombre d'élèves arrivant dans la voie professionnelle ont été confrontés à un nouveau public peu enclin à s'investir dans le monde des usines. D'autre part, les enseignants des disciplines générales ont été confrontés à des élèves rencontrant de nouvelles difficultés d'apprentissage. Dans les deux cas, ces évolutions ont considérablement bouleversé aussi bien la relation élèves/professeurs en lycée professionnel que la conception que les PLP se faisaient de leur métier.

Le système scolaire perpétue l'héritage platonicien de la supériorité du « monde intelligible » sur le « monde sensible » comme l'a analysé Marrou (1981). Les savoirs théoriques ont toujours été valorisés au détriment des savoirs pratiques (Lelièvre, 1997; Prost, 2004). De fait, les élèves en difficulté notamment au collège avec les enseignements généraux se voient orienter vers la voie professionnelle en considérant que la formation professionnalisante sera le remède à leurs difficultés d'apprentissage. Dans ce contexte, le PLP qui les accueille devient la personnalisation de ce processus subi par les élèves. Les professeurs doivent en assumer toutes les conséquences aussi bien vis-à-vis des élèves que pour leur propre statut marqué par l'incertitude de leur position déjà hiérarchiquement inférieure.

Alors qu'initialement pensé comme un idéal de voie de formation alliant des enseignements pratiques et des enseignements généraux, le lycée professionnel est « progressivement devenu le lieu de formation des élèves ayant échoué aux apprentissages de la voie générale » (Tanguy, 2016, p. 14).

Finalement ce processus d'orientation repose sur un idéal égalitariste du traitement de l'ensemble des élèves de France consistant à s'occuper et à apporter une réponse en termes d'orientation à tous les jeunes scolarisés quelles que soient leurs compétences scolaires ou les difficultés qu'ils rencontrent. L'Éducation nationale propose donc aux élèves, relégués de la voie générale, des formations professionnelles « pour assurer au fur et à mesure des épreuves scolaires l'orientation des perdants de la compétition au sein du système d'enseignement » (Troger et al., 2016, p. 165).

Entre 1960 et 1980, la vague de démocratisation et d'égalisation des chances d'accès à l'enseignement qui a été concrétisée par le collège unique (réforme Fouchet de 1963, réforme Haby 1975) a « précipité paradoxalement les établissements professionnels dans une voie de

relégation rompant avec les idées de verticalisme et de constitution de filière technique » (Agulhon, 1994, p. 23).

Cette évolution n'a pas été sans conséquences sur le personnel enseignant qui s'est retrouvé également dans une situation paradoxale. D'une part, les exigences en termes de diplômes pour accéder à la fonction de professeur de lycée professionnel ont augmenté (nécessité d'être titulaire d'une licence comme évoqué précédemment) pour enseigner aux classes passant un baccalauréat. D'autre part, le lycée professionnel a rencontré une accentuation de sa relégation et d'une remise en cause de ses finalités. C'est pourquoi les acteurs de la voie professionnelle et tout particulièrement les enseignants, bien que définis comme identiques de leurs collègues des filières générales et technologiques, ont depuis une vingtaine d'années connu « des évolutions fondamentales induisant des incertitudes identitaires […] Le lycée professionnel n'est plus un espace uniforme : la diversité des niveaux (CAP, BEP, mentions complémentaires, baccalauréats professionnels) et celle des spécialités engendrent des inégalités et des phénomènes de sélection au sein même du LP » (Charlot, 2001, pp. 5-6). Les enseignants se trouvent ainsi confrontés à des remises en question de leurs missions à l'échelle nationale au fil des réformes qui se déclinent à l'échelle des établissements. En l'absence de réponses de l'Institution, les tensions se répercutent à l'échelle des équipes pédagogiques au sein des structures.

Les différentes réformes successives semblent témoigner de la difficulté de l'État français à trouver la place qu'il souhaite donner à cette voie de formation au sein du système scolaire national. Mais ce tâtonnement cache difficilement l'aveu d'échec de l'Éducation nationale : la voie professionnelle scelle définitivement le destin et la position sociale des élèves qui la fréquentent. En reprenant la terminologie ministérielle, après l'avoir rénovée en 2009, il s'agit de transformer la voie professionnelle depuis 2019. Ce tâtonnement institutionnel des pouvoirs publics à trouver un système efficient pour donner toute sa mesure à cette voie de formation a fait l'objet de nombreux travaux (Maillard & Moreau, 2019; Troger et al., 2016) mais peu se sont focalisés sur la portée de ces incertitudes sur le corps enseignant.

- Le lycée professionnel n'est plus que l'école des ouvriers ?

Comme nous l'avons vu, la conjoncture économique caractérisée par un chômage persistant touchant prioritairement les classes populaires conduisant à sa recomposition (Alonzo & Hugrée, 2014) ainsi que la politique de démocratisation de l'accès à la scolarisation ont

accentué la dévalorisation de l'enseignement professionnel. L'idéal de promotion sociale en accédant aux études longues dans ce contexte économique de crise a favorisé le discrédit des filières professionnalisantes courtes.

Devant s'ajuster aux transformations économiques, le lycée professionnel est dans l'obligation d'adapter son offre de formation notamment dans le domaine de la formation aux métiers des services. « Si on dénombre actuellement 45 spécialités différentes et plus de 300 diplômes préparés en LP, une seule spécialité regroupe presque 30% des effectifs du secteur de la production (électrotechnique) et 6 spécialités regroupent 90% des élèves du secteur des services (spécialités sanitaires et sociales, comptabilité-gestion, secrétariat bureautique, coiffure-esthétique, hôtellerie-tourisme et commerce et vente) » (Troger & Bernard, 2011, p. 15). Ce constat démontre une inadéquation entre la nouvelle architecture des filières de formations engendrée par la Rénovation de la voie professionnelle initiée en 2009. Le baccalauréat professionnel Gestion administration, transformé en AGORA aujourd'hui, est devenu le symbole de cette réforme inadaptée. Un véritable appel d'air dans les filières du tertiaire a réduit les flux dans les filières industrielles moins attrayantes pour les élèves n'ayant pas de projet d'orientation défini.

Dans ce contexte, le CAP occupe une place spécifique. Il continue d'accueillir une majorité d'élèves dans les spécialités de la production (52,1% des effectifs) même s'ils se concentrent dans quelques filières comme la mécanique automobile, l'électronique et l'industrie du bois. Ces dernières incarnent une haute valeur d'insertion sur le marché du travail.

En baccalauréat professionnel, les filières tertiaires accueillent 56,2 % des effectifs en 2011. Elles bénéficient d'une image plus favorable que les métiers de l'industrie : pénibilité supposée moindre des conditions de travail, image méliorative des métiers liés aux relations clients. C'est désormais 400 000 élèves qui sont inscrits dans les filières tertiaires contre 290 000 dans l'industrie. Ce processus accentue la dimension sexuée des filières professionnelles qui concentrent les filles dans trois secteurs (administration, la distribution, les services aux personnes) alors que les garçons sont davantage présents dans l'agriculture, le BTP, la mécanique et l'électricité. Ainsi à la différence de la voie générale, les formations professionnelles relèvent une forte ségrégation sexuée (Lemarchant, 2017). De fait « la principale détermination sociale quant au choix du métier tient, non dans le passé scolaire ou le milieu social d'origine, mais dans le sexe de l'intéressé » (Palheta, 2012, p. 137). Ainsi pour Jellab, le LP cesse ainsi d'être l'école des ouvriers (2009a). Il est désormais le théâtre d'une

relation plus complexe entre le profil des élèves, les études et le travail des enseignants. Ces élèves qui n'ont que peu de liens avec ceux des anciennes générations, entretiennent un rapport différent avec leurs études dans un contexte économique marqué par le chômage et la précarité. La relation professeur / élève s'en trouve transformée. Les PLP sont donc dans l'obligation de trouver de nouvelles modalités d'accompagnement et de suivi des élèves passant par une pédagogie spécifique à construire voire à inventer « suspendu[s] à la qualité des relations qu'ils instaurent avec un public ayant souvent connu l'échec ou des difficultés scolaires au collège » (Jellab, 2016, p. 126).

B. Un corps PLP, des identités

La voie professionnelle reste méconnue et questionne encore par la nature du lien qui existe entre le monde scolaire et le monde économique malgré les multiples réformes. Privilégiant les parcours des élèves, les travaux depuis une vingtaine d'années ont néanmoins pu éclaircir le fonctionnement du lycée professionnel et comprendre ses mécanismes qui y étaient en jeu. Le corps spécifique des enseignants de lycée professionnel quant à lui n'a dévoilé qu'une partie de sa spécificité marquée par la double constante : méconnaissance et instabilité. En effet comme le rappelle une émission de France Culture en 2019, « les PLP sont mal connus, souvent mal considérés ou ayant l'impression de l'être et la réforme actuelle qui diminue les heures d'enseignement des profs des matières générales, sans pour autant augmenter les heures des matières professionnelles, n'est pas faite pour les rassurer… Pourtant, cela ne les empêche pas de déployer des trésors d'ingéniosité pour redonner le goût d'apprendre à leurs élèves »[47]. À l'image du lycée professionnel défini comme relégué, les professeurs qui y enseignent sont définis par leurs compétences à prendre en charge et accompagner des élèves en difficulté.

Si l'on prolonge l'analyse de Payet (1997), on peut s'interroger sur la conséquence de la contagion du stigmate du public aux acteurs c'est-à-dire des élèves accueillis aux PLP. Ainsi les PLP, membres d'un corps enseignant composé de professionnels ayant pour mission d'accompagner les élèves vers la maitrise des gestes professionnels pour laquelle l'institution scolaire a reconnu leurs compétences par l'obtention du concours ont progressivement vu leur image se transformer. Au fil des transformations du profil des élèves accueillis, ces professeurs

[47]LSD, la série documentaire « Bienvenue au lycée professionnel (3/4) : Les profs invisibles, P.L.P. », France culture, 04/09/2019, https://www.franceculture.fr/emissions/lsd-la-serie-documentaire/bienvenue-au-lycee-professionnel-34-les-profs-invisibles-plp.

sont progressivement devenus les spécialistes des élèves en échec au collège. L'orientation par défaut a accéléré la transition vers ce nouveau profil. Ce processus connu de tous apparait aujourd'hui comme un fait accepté par tous au sein de l'Éducation nationale comme en dehors. Logiquement les professeurs ont intégré ce phénomène. Pour illustrer ce propos, il est intéressant de relever que rarement le fait de ne plus travailler devant des élèves intéressés par la formation professionnelle fait rarement partie des discours ministériels. Sentiment d'abandon et de manque de considération, les professeurs de lycée professionnel titulaires de titres universitaires identiques à ceux des certifiés de collège ou de lycées généraux semblent accepter cette situation. La voie technologique peut également être concernée par ce processus même si elle dispose d'un supplément de prestige puisqu'elle s'accroche à son statut plus valorisé que celui de la voie professionnelle. Cette hiérarchie des filières n'est pas nouvelle mais aujourd'hui certainement plus ancrée dans les mentalités. Ainsi les PLP semblent accepter cette situation de manière résignée par certains et par défaut pour d'autres. Ils y trouvent une nouvelle source de valorisation en se présentant comme des spécialistes de ce nouveau profil d'élèves, celui des élèves en difficulté scolaire et non plus celui de jeunes voulant devenir des professionnels.

Dans la lignée des travaux d'Hughes, Payet (1997) évoque également les ruptures entre les différentes structures scolaires dans le parcours de l'élève. Il souligne la différence entre une école primaire qui allie des missions de socialisation et d'apprentissage et un collège qui marque une rupture forte qui se traduit par une division du travail et de l'espace scolaire. Mais qu'en est-il pour le lycée professionnel ?

Au sein de ces LP, cohabitent différents corps enseignants dans des espaces identitairement marqués comme les plateaux techniques pour les professeurs du professionnel ou les salles de classes classiques pour ceux de matières générales. Nous pourrions poursuivre avec la place du gymnase ou celle de la vie scolaire.

Plus globalement, ils apparaissent comme un corps enseignant méconnu, présent à côté de ceux qui enseignent dans la voie générale.

1) La méconnaissance d'un corps enseignant

Le corps des PLP se distinguent des autres corps enseignants par les mécanismes qui ont provoqué sa mutation puisqu'il est un des seuls à s'être « renouvel(é) de manière radicale à la suite des changements de normes de recrutement » (Tanguy, 1991, p. 14). Les mutations du système économique caractérisées par l'émergence d'un nouveau modèle basé sur le

capitalisme financier (Didry et al., 2001) ont amené les pouvoirs politiques à modifier la structure même de l'enseignement professionnel. Au premier abord, simples actes administratifs, les choix politiques étatiques ont modifié en profondeur le profil des enseignants amenés à enseigner dans la voie professionnelle.

À l'image de la dualité de la voie professionnelle entre le monde économique et le monde scolaire, le corps des PLP repose également sur une organisation binaire. Elle se caractérise également par une opposition entre des enseignants du domaine professionnel et ceux des disciplines générales.

Les premiers ont été finement analysés par Tanguy (1991). Elle a démontré comment les professeurs d'enseignements pratiques et professionnels, anciens ouvriers qualifiés de l'industrie, ont été progressivement remplacés par de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur. La culture de l'usine a été remplacée par celle des techniciens supérieurs. Ces changements ont produit de profondes mutations de l'enseignement professionnel en France provoquant le basculement du « modèle du métier fondé sur un corpus de savoirs délimités, relevant d'une technologie particulière et mis en œuvre dans une activité professionnelle déterminée, au profit d'un enseignement technique fondé sur un ensemble de démarches, de méthodes intégrant plusieurs technologies et permettant une adaptation progressive à diverses activités professionnelles » (p. 149). Cette approche plus globale des tâches à réaliser et au final des missions qui leur incombent est le résultat de changements produits par les enseignants eux-mêmes. Il s'agit bien ici de la transposition de la conception du métier et des rapports aux savoirs de ces enseignants qui modifient l'approche de l'enseignement en vigueur jusqu'alors.

Bien que les ouvriers se formaient entre eux jusqu'à présent facilitant la transmission de l'identité du groupe, les changements des modalités de recrutement ont pour effet de les inscrire dans un parcours de promotion sociale transposant la plupart du temps leurs compétences acquises en entreprise auprès du public scolaire (Jellab, 2005c). « L'image du technicien, souvent invoquée en lieu et place de celle de l'ouvrier qualifié, a pour effet de reléguer les LP dans un espace social indéterminé, voire à le définir implicitement par la négative, sans identité propre » (Tanguy, 1991, p. 208).

L'image des seconds, les enseignants de matières générales au sein des lycées professionnels, est quant à elle inexistante. Du côté de l'Institution, les trois corps[48] qui les définissent ne sont même pas comptabilisés dans les publications annuelles de la Direction de l'évaluation, de prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale qui transpose les spécialités des professeurs de collège au lycée professionnel alors que les PLP sont des enseignants bivalents.

Un regard vers la littérature scientifique amène à faire le constat que ce corps enseignant n'a que très peu été étudié. Le sujet est le plus souvent évoqué de manière périphérique ou en creux dans les travaux centrés sur les élèves mais sans réelle approche construite. Jellab a été le premier à essayer de faire émerger la spécificité de ces PLP de matières générales. En prenant appui sur une enquête auprès des vingt-cinq PLP stagiaires à l'IUFM Nord-Pas de Calais dont douze PLP de matières générales, il s'interroge sur le possible rapport contrarié au métier de ces professeurs (Jellab, 2005c). Pour ces enseignants appartenant en majorité aux milieux favorisés, le fait d'enseigner dans la voie professionnelle s'apparente à une forme de déclassement qui confronte leurs volontés d'enseigner en collège ou lycée au décalage avec le contexte des LP et l'origine sociale des élèves qui y étudient. Mais au-delà de cette distinction entre les élèves et les professeurs de LP, l'auteur met en lumière des points de convergences entre les deux. Bien que différents, ils partagent une similitude de condition. Tous deux découvrent une voie de formation qu'ils n'ont pas choisie, de nouvelles modalités d'enseignement et de nouveaux lieux de formation. Finalement les professeurs et les élèves s'associent dans ce nouvel environnement que les uns et les autres n'ont pas choisi.

Pour les professeurs de lycée professionnel, cette homologie de condition avec les élèves se traduit par une nécessaire redéfinition de leur mission. Avant d'être nommés en lycée professionnel, leur représentation du métier était souvent définie par leurs propres expériences scolaires basées le plus souvent sur l'imitation des professeurs qu'ils ont pu avoir quand ils étaient eux-mêmes élèves dans la voie générale. Ils sont ainsi dans l'obligation de redéfinir leurs modalités d'enseignement dans un délai très court. À ce titre, l'année de stage ainsi que les temps de formation jouent un rôle capital dans la structuration de leur identité professionnelle.

> « L'expérience scolaire passée préfigure un certain rapport à l'enseignement et contribue, pour une large part, à l'émergence du projet d'enseigner. L'habitus inclut

[48] Les professeurs de matières générales en lycée professionnel regroupent ceux qui enseignent les Lettres-histoire, les Math-sciences, les Langues-lettres.

également l'histoire socio-familiale et le rapport à l'école. C'est moins le choix d'y enseigner qui est en jeu que la manière dont s'opère l'année de stage, la découverte de l'établissement scolaire et des élèves, et, partant, les modalités d'un remaniement identitaire nécessaire à la " professionnalisation" ». (Jellab, 2005, p. 160)

La diversité disciplinaire de professeurs interrogés, le statut unique de stagiaires et l'uniformité de leurs origines géographiques limitent la portée des conclusions du chercheur pour notre sujet d'étude. Ses travaux sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les lycées professionnels (2017a) permettent de saisir que les PLP développent des démarches spécifiques. La valorisation des élèves, l'enseignement du concret et une finalité utilitariste des apprentissages caractérisent leurs objectifs pédagogiques. Cela passe par une étape incontournable auprès des élèves qu'est la justification des démarches retenues par les professeurs. Ce choix leur permet de renforcer le lien de confiance qu'ils doivent établir pour mener à bien le projet pédagogique. Jellab démontre ainsi que, bien plus que les autres corps enseignants, les PLP développent régulièrement des stratégies de contournement pour amener les apprentissages aux élèves (et non l'inverse) par des démarches ludiques par exemple. Il y a là une spécificité pédagogique construite par la mutualisation et l'expérience du corps des PLP.

L'analyse des démarches pédagogiques des enseignants de la voie professionnelle permet de poursuivre la construction du profil de ces enseignants méconnus. Mais il est courant et logique de se focaliser sur l'élément le plus caractéristique d'un groupe pour essayer d'en saisir ses spécificités. Ainsi les travaux actuels sur les PLP soit proposent une approche globale du corps enseignant soit sur les professeurs des disciplines professionnelles sans nécessairement traiter de la même manière leurs collègues de matières générales. Il y a donc plus méconnu que le PLP des matières professionnelles, celui de matières générales.

2) <u>La fin de l'idéal de promotion sociale</u>

- La posologie à réajuster

La marginalisation de la voie professionnelle impose donc aux enseignants de composer avec cette situation seulement liée à l'image négative des filières mais au double phénomène de massification ségrégative scolaire et de reprolétarisation de la force de travail. En effet cet état pathologique des lycées professionnels (Palheta, 2012) laisse les enseignants comme seuls

prescripteurs de remèdes. Les réformes ministérielles décennales permettent de réajuster le traitement de fond mais les ajustements concrets sont à la charge des enseignants dans les classes comme dans les établissements. Alors que cette médecine de terrain (pour filer la métaphore de Palheta) représentait finalement l'essence même du métier d'enseignant, les évolutions ont amené à déconsidérer cette mission et à laisser seuls les enseignants trouver des remèdes à des maux pour lesquels ils ne sont pas formés.

Si l'on compare la position du lycée professionnel aujourd'hui à celle des collèges d'enseignement technique, le constat, certes caricatural, pourrait se caractériser par une inversion des normes : « au statut dévalorisé et dominé en lycée professionnel s'oppose l'image – certes idéalisée – d'un ordre de formation qui a longtemps transmis le savoir - faire ouvrier d'une société industrielle en plein essor et où l'espoir de connaitre une mobilité professionnelle et sociale ascendante avait de fortes chances d'être concrétisé » (Jellab, 2017a, p. 29). Amener les élèves à une maitrise des compétences professionnelles validées par un diplôme n'est plus une prescription suffisante pour garantir une place sécurisée dans la société marquée par un contexte économique difficile avec un chômage persistant et une insertion sur le marché du travail de plus en plus complexe.

Dans ce contexte, les professeurs doivent se résigner à accompagner les élèves, à mettre en œuvre toutes les modalités possibles pour garantir cette potentielle insertion professionnelle immédiate ou gagner un peu de temps en favorisant la poursuite des études. Quelle que soit l'option choisie, le PLP devient l'unique responsable de la posologie prescrite à chaque situation. Mais ces missions ne sont celles pour lesquelles l'enseignant a décidé de s'engager professionnellement dans la voie de l'éducation. Ainsi au déclassement de statut, s'ajoute également la fin d'un idéal professoral. Ils doivent ainsi faire, de manière temporaire, le deuil de leurs aspirations dans l'attente d'un retour à une situation plus stable mais également plus utopique.

Le code de l'éducation indique que les formations professionnelles du second degré sont « principalement organisées en vue de l'exercice d'un métier, elles peuvent permettre de poursuivre une formation ultérieure » (article L 337-1). Intimement lié aux milieux professionnels, le LP est dépendant de son dynamisme et des aléas économiques. Ainsi, passée la période de plein emploi d'après-guerre, les difficultés d'insertion professionnelle conjuguées à la valeur aléatoire des diplômes professionnels (Moreau, 2002) ont provoqué une remise en question de son efficacité et ainsi de son identité. La tertiarisation de l'emploi a déstabilisé la visibilité des métiers.

- Les symptômes ou les effets secondaires ?

L'enseignement professionnel a connu une mutation profonde. Les deux crises majeures des années 70 et 80 ont directement touché le monde ouvrier. Les plans de restructuration des grands secteurs industriels notamment dans l'automobile, la sidérurgie conjugués aux changements d'orientation politique en 1983 sont les illustrations du début de la crise de l'identité ouvrière. La communauté ouvrière se fissure : l'usine symbole de leur identité est désormais rejetée car « le groupe ouvrier central a partiellement échoué dans ses efforts pour transmettre les normes collectives de la communauté à ses enfants » (Noiriel, 2011, p. 228). Le déclin de la classe ouvrière n'est pas seulement le résultat de la crise économique mais les causes sont internes au mouvement ouvrier lui-même. Outre le nombre de la population industrielle qui a diminué, le mouvement ouvrier n'a pas réussi à maintenir sa dimension collective. Il a été incapable de résister aux changements structurels du monde économique avec le développement des contrats temporaires ou le rôle de plus en plus prégnants aux entreprises sous-traitantes (Molinari, 2004). La classe ouvrière entre ainsi dans une phase de modernisation notamment en s'illustrant durant les événements de mai 68. Le processus se poursuit avec la génération suivante qui renforce le processus d'individualisation. Les aspirations à un droit à la scolarisation émergent et accentuent l'affaiblissement de la conscience de classes que les syndicats en crise ont des difficultés à maintenir vivaces (Terrail, 1990).

Dépendantes des transformations du système économique en quête d'ouvriers et d'employés polyvalents désormais plutôt que des spécialistes d'un champ professionnel précis favorisées par des politiques économiques volontaristes, ces mutations ont eu des conséquences immédiates sur les modalités de formation professionnelle. La classe ouvrière revendique désormais pour leurs enfants le droit à la scolarisation facilité par les objectifs de 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat.

- Les critiques d'une déprofessionnalisation

La scolarisation de la voie professionnelle de plus en plus décalée avec les attentes du monde économique et notamment industriel en métamorphose impose une reconfiguration des contenus de formation dans la voie professionnelle. Les modalités de formation des ouvriers polyvalents rompent avec les traditionnels parcours. Stratégie de défense ou derniers arguments

pour s'opposer à ce processus de changements, les discours des syndicats alertent de manière récurrente sur la déprofessionnalisation (Isambert- Jamati & Tanguy, 1990) de la qualification des ouvriers et donc de la voie professionnelle[49].

Il convient de préciser le cadre dans lequel s'inscrivent ces critiques de déprofessionnalisation en précisant sa définition récurrente jusqu'à aujourd'hui. Le terme même est le fruit d'une construction sociale utilisé dans un cadre bien précis. Wittorski et Roquet (2013) le définissent en trois déclinaisons. Tout d'abord la déprofessionnalisation-profession est caractérisée par la perte de repères collectifs, un sentiment de disparition de l'autonomie qu'octroyait le travail exercé. Ensuite la déprofessionnalisation-formation accentuée par un sentiment de dévalorisation du travail effectué est définie comme une perte de compétences individuelles et des acquis de terrain non reconnus. Enfin la perte de sens individuel du travail incarne le troisième sens défini comme une déprofessionnalisation-efficacité du travail.

Les grandes réformes de l'Éducation nationale notamment de 1989 ont réaffirmé la dimension professionnalisante commune à l'ensemble des enseignants, premier comme second degré. Mais ce phénomène a bouleversé considérablement la conception que les enseignants pouvaient se faire de leurs missions. Comme le soulignent les auteurs, « le passage d'une culture de l'offre à une culture de la demande » en mettant l'élève au centre du processus d'apprentissage, la nécessité désormais de maitriser de compétences organisationnelles ou transversales dépassant le cadre strict des savoirs disciplinaires ou encore l'injonction adressée aux enseignants « d'être acteurs et auteurs des changements » (Wittorski & Roquet, 2013, p. 79) ont fortement déstabilisé les enseignants. Cette volonté de l'Institution de remobiliser l'ensemble des enseignants dans une approche collective incarnée par l'affirmation de la dimension professionnalisante a été paradoxalement perçue comme un processus menant à la déprofessionnalisation. Le fait de déstabiliser les processus identitaires a ainsi provoqué une remise en question de leur professionnalisation-profession.

Pour les enseignants de la voie professionnelle, accentué par l'impact des transformations économiques sur les finalités de l'enseignant, ce sentiment de déprofessionnalisation-profession s'est accompagné d'une remise en question de leur efficacité au travail. Les transformations des finalités des formations abandonnant la formation de spécialiste au profit d'une approche plus globale comme avec la mise en place des familles de métiers en classe de

[49] L'article publié par le Café pédagogique lors de la remise du rapport « La voie professionnelle scolaire : viser l'excellence » rédigé par la députée Céline Calvez et le chef cuisinier Régis Marcon le 22 février 2018 fait à plusieurs reprises référence à cette notion de déprofessionnalisation comme c'était déjà le cas lors du passage du bac pro de 4 à 3 ans.
http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/02/23022018Article636549684523768247.aspx

seconde baccalauréat professionnelle en sont l'illustration concrète. Les enseignants des matières professionnelles ont ainsi vu le fossé se creuser entre les savoirs scolaires professionnels et les savoirs professionnels de l'entreprise. Il n'a fait que s'accentuer avec le changement de profils des élèves arrivant dans les classes de lycées professionnels. Payet nuance cette situation (1997, p. 26) :

> « Aurait-on donc affaire dans le monde scolaire à une opposition entre des "métiers" agissant dans la sphère de l'ordre scolaire face à des "professions" dans les sphères de l'enseignement ou du travail social ? Traditionnellement oui, mais le schéma tend à être bousculé pour deux raisons majeures. Primo, l'autonomie juridique croissante des établissements scolaires et le développement important d'un "marché scolaire" impulsent une professionnalité du chef d'établissement qui n'est certes pas celle d'une "profession libérale" mais peut-être celle d'un chef d'entreprise. Secundo, la dégradation du climat scolaire renforce et légitime le rôle d'agents spécialisés. La compétence spécialisée se développe par une confrontation routinière à des situations qui, pour d'autres acteurs, relèvent de l'urgence ».

3) Trouver une place

La littérature administrative a cet avantage de donner une photographie des orientations ou des choix stratégiques politiques qui se profilent à la date de la publication de l'ouvrage. À ce titre, l'analyse des différentes éditions de *Le système éducatif en France* publiées par la Documentation française illustre cette place difficile autant à prendre pour l'enseignement professionnel au sein du système éducatif français, que celle que l'Éducation nationale peut lui donner.

Alors que la première édition de 2003 se contente d'effectuer un état des lieux assez généraliste sur le fonctionnement du lycée professionnel, les éditions suivantes se veulent davantage prospectives.

Dans la réédition de 2009, la notice n°14 concernant la voie professionnelle intitulée « la formation professionnelle initiale : le parent pauvre ? » est rédigée par le directeur adjoint de l'ONISEP, B. Bouyx [50]. Il est assez intéressant, en apparence, que ce soit un spécialiste de

[50] Au moment de la publication de l'ouvrage, B. Bouyx est directeur adjoint de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions, mais auparavant a été membre du ministère de l'Éducation nationale et été responsable du service chargé d'élaborer les diplômes techniques et professionnels de 1983 à 1998. Il est également l'auteur de différents ouvrages publié au CNDP.

l'orientation qui prenne en charge cette thématique, là où pour la voie générale ou le premier degré des inspecteurs généraux rédigent les notices. L'auteur, spécialiste des liens entre la formation et l'entreprise, prône la nécessaire adaptation de la voie professionnelle face aux évolutions permanentes du monde du travail. Il offre une lecture de la formation professionnelle initiale assez pessimiste et propose des pistes plutôt radicales :

> « Formation professionnelle et enseignement général
>
> On peut s'interroger sur la légitimité d'un enseignement général obligatoire dans les formations professionnelles. Poser cette question, c'est apparaitre au premier abord comme partisan d'une formation professionnelle utilitariste, uniquement liée aux besoins à court terme des entreprises. Cependant, de nombreux pays ont fait un autre choix (…) Le modèle français tend à considérer que seuls les enseignements généraux sont porteurs de culture, et que les savoirs professionnels ne le sont pas. Pourtant la richesse de la formation pressionnelle, et ce qui lui permet de mener les jeunes en échec scolaire à la réussite, tient largement au fait que c'est l'ensemble de la formation qui participe à la culture et qu'aujourd'hui, sans beaucoup plus que jadis, les compétences "généralistes" sont fondamentales : capacités à utiliser les outils scientifiques, à communiquer, à travailler en équipe, à rendre compte… » (Bouyx, 2009, p. 204)

L'auteur revient sur la notion de la culture technique, véritable enjeu de débats pour la formation professionnelle depuis 1945 (Troger, 1989). Au lendemain de la guerre, les discussions portent sur une potentielle culture technique située entre les cultures générale et scientifique que l'on peut considérer comme un « simple appendice de la culture scientifique pour les uns, culture identitaire de la classe ouvrière pour d'autres, culture du dernier recours pour les relégués du système scolaire ou au contraire nouvel humanisme du monde, toutes ces conceptions, contradictoires ou complémentaires, ont été constitutives de l'histoire pédagogique du technique » (Pelpel & Troger, 2001, p. 250). Mais Bouyx va plus loin en assimilant l'enseignement général en lycée professionnel à celui de la voie générale. Au regard des différentes fonctions de l'auteur, il est peu concevable qu'il méconnaisse les contenus d'enseignement général en LP mais beaucoup plus probable de vouloir transmettre l'idée de l'inutilité de l'enseignement général dans ces filières. D'ailleurs le terme de culture « généraliste » qu'il préfère à celui de « générale » illustre son propos. Il apparait clairement

que, dans la lignée de la politique mise en œuvre par J-P Chevènement avec même les références au modèle japonais, il prône un système plus proche du monde économique et moins dépendant du système scolaire. Son modèle basé sur la prédominance de la finalité économique pose inévitablement la question des modalités de formation et de manière très concrète celle sur le rôle des enseignants. Caractérisée comme « un problème redoutable » (Bouyx, 2009, p. 205), la question des enseignants se pose dans la voie professionnelle selon deux idées : la première fait référence aux spécificités fortes de l'enseignement professionnel et la seconde porte sur les revendications d'harmoniser les modalités de la formation professionnelle sur le modèle dominant de l'Éducation nationale notamment en terme de quotité de services et de statuts des enseignants. Ce directeur adjoint de l'ONISEP responsable des processus d'orientation des élèves à l'échelle nationale et donc directement concerné par les orientations par défaut dans la voie professionnelle se préserve bien de donner tout élément explicatif sur le positionnement des PLP entre les deux extrêmes (spécificité du corps des PLP et la possible harmonisation avec les autres corps).

Son argumentaire prend appui ensuite sur une description fine des statuts des enseignants en poste où, aux côtés des enseignants des secteurs technologiques et professionnels riches de leur expérience professionnelle, se situent les professeurs de lycée professionnel des disciplines générales qui ont plus ou moins le même statut que ceux de la voie générale.

Mais « s'ils ont la même formation que ces derniers, leur affectation en LP est pour une large part due aux hasards et aux aléas des concours. La seule différence reste qu'ils sont "bivalents", enseignant deux disciplines, ce qui facilite les travaux interdisciplinaires, et contribue à constituer des équipes pédagogiques plus resserrées » (Bouyx, 2009, p. 206). Le regard assez restrictif des missions des enseignants de LP est cohérent avec la pensée de l'auteur qui considère que la discipline n'a de finalités que dans sa dimension fonctionnaliste. Pour lui, l'évolution rapide de l'enseignement professionnel amène à modifier les organisations en place en évitant d'évoquer le cœur de la difficulté rencontrée. Il s'agit bien là d'évoquer une profession en pleine mutation imposée par les effets induits par les réformes de l'Institution. La dimension fonctionnaliste de l'enseignement professionnel prend une tout autre ampleur quand il s'agit d'élèves décrocheurs et en rupture. Elle n'a d'autre finalité que celle d'insérer le plus rapidement des élèves sur le marché du travail et pour cela, quel que soit le degré de maitrise des compétences, il s'agit de leur fournir le bagage professionnel minimum, loin des aspirations des enseignants.

Ainsi Bouyx propose une organisation duale du corps. Elle se composerait d'une part d'enseignants titulaires notamment pour les disciplines générales et technologiques et d'autre part de recrutements temporaires de spécialistes de disciplines professionnelles ou d'intervenants d'entreprises en fonction de leur degré de maitrises des compétences professionnelles. Ce modèle offre la possibilité d'ajuster les ressources humaines en fonction des besoins de formation. Ces gestions des ressources humaines ne sont que des illustrations des différents plans de réorganisation des modalités d'enseignement, ce new public management qu'incarne le rapport que le conseiller d'État, Marcel Pochard, a remis au ministre de l'Éducation nationale (2008). Les préconisations reposent sur la nécessité de rendre plus autonome les établissements et de mettre en œuvre un système d'évaluation des structures pour gagner en efficacité et en flexibilité du travail (Laval, Vergne, Clément & Dreux, 2011). Elles illustrent un modèle de fonctionnement qui se dessine mais qui ne peut correspondre à la situation des LP selon Bouyx :

> « Ainsi, on demande en permanence à la formation professionnelle initiale d'être à la fois une voie d'excellence, et d'accueillir tous ceux que les voies générales et technologiques rejettent. Elle n'a pas trop mal réussi dans cette mission pendant les "Trente glorieuses", période de grande stabilité des métiers. Est-ce encore possible ? Elle contribue fortement à l'amélioration du niveau de formation des jeunes Français en prenant en charge, comme cela a été dit, environ près de 40 % d'une classe d'âge, et en les préparant sans doute mieux qu'il y a vingt ans à la société incertaine dans laquelle nous sommes entrés. Mais elle n'est certainement pas la solution miracle pour tous les jeunes en difficulté au collège » (Bouyx, 2009, p. 206)

La voie professionnelle serait le parent pauvre de l'éducation à cause de son positionnement et de son manque de réactivité et d'adaptation aux changements économiques rapides. Finalement, le titre de l'article apporte la réponse aux questionnements : la formation « initiale » évoque en creux la nécessité de donner toute sa place à l'apprentissage. Cette vision de l'enseignement professionnel s'inscrit pleinement dans le contexte politique du ministre Darcos puis celle de la mise en œuvre de la Rénovation de la voie professionnelle engagée en 2009 avec comme mesure phare le passage du baccalauréat professionnel en 3 ans.

Quatre années plus tard, la nouvelle édition de la revue rédigée sous le gouvernement socialiste change de regard. D'un possible parent pauvre de l'Éducation nationale en 2009, la voie professionnelle initiale devient une potentielle voie de réussite sous la plume d'Olivier Vandard, responsable du bureau des lycées professionnels et de l'apprentissage à la direction générale de l'enseignement scolaire.

> « Écrasé par la voie générale, qui est porteuse d'une dimension humaniste, mais aussi des enjeux que notre société résume par le mot "performance", il [l'enseignement professionnel] parvient rarement à sortir de son image de parcours d'échec. La crise économique et l'importance du chômage des jeunes ont d'ailleurs encore davantage écorné la voie professionnelle. Pourtant, celle-ci a fait preuve d'une adaptation continue lors de son histoire pour répondre aux défis économiques et sociaux : elle a su intégrer massivement les jeunes et les former en partant de leurs difficultés, elle a su inventer des démarches pédagogiques originales qui influencent aujourd'hui l'enseignement général. Surtout, dans le contexte où l'école ne semble plus jouer son rôle d'ascenseur social, la voie professionnelle prépare de plus en plus aux études supérieures courtes et permet de promouvoir des jeunes à priori peu disposés à oser l'enseignement supérieur ». (Vandard, 2013, p. 239)

L'ensemble des arguments classiques sont toujours présents (rapport de supériorité de la voie générale, réponse à la crise économique persistante, difficultés des élèves orientés dans la voie professionnelle) mais deux nouveaux éléments fondamentaux apparaissent. Le premier repose sur l'inscription du parcours des élèves dans le supérieur. Au même titre que la voie générale, le baccalauréat professionnel ouvre les portes des études supérieures. Possible bien avant 2013, le rappel de cette possibilité tente d'atténuer la marginalisation de la voie professionnelle. Même si Vandard l'inscrit dans le supérieur court, exclusivement le BTS, la communication est importante et symboliquement forte. Le message est une chose, la réalité une autre. Affirmer la possibilité de poursuivre dans le supérieur ne résout les problèmes d'orientation des élèves en termes de maitrise de compétences. Le constant rappel de ces poursuites d'études dans le supérieur court jusqu'à aujourd'hui pose la question des attendus de compétences en fin de bac pro et à l'entrée en BTS. Le fait qu'en grande majorité les enseignants de BTS sont issus du corps des certifiés ou des agrégés ne connaissant pas les profils d'élèves de bac pro ne simplifie pas la fluidité des parcours au sein de cette passerelle bac pro / BTS.

Le second élément se caractérise par la spécificité pédagogique mise en œuvre dans les lycées professionnels définie comme « originale » tout d'abord mais également influente puisque transposée dans la voie générale. Le terme d'influence apparait néanmoins exagéré. Un seul exemple permet de comprendre le processus mis en œuvre par l'Institution : le dispositif d'accompagnement personnalisé (AP). Si certains diront poliment que le LP a servi de laboratoire à la mise en œuvre de l'AP avant sa généralisation en collège, d'autres s'accorderont sur le fait que le LP a davantage servi de cobaye pour tester le dispositif. Il en va de même pour les EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires).

La pédagogie spécifique, dans la lignée de celle enseignée dans les ENNA, redevient un sujet de valorisation des LP. Pour cela, la formation des PLP au sein des ESPE[51] devient l'objet de toutes les attentions. Dans cette perspective, la ministre de l'Éducation Vallaud-Belkacem, lors de son discours de rentrée du 4 septembre 2015, le mentionne comme son troisième chantier prioritaire. Évoquant avoir entendu les propos suivants : « ceux qui me disent que la formation dispensée [pour les PLP] ne tient pas forcément compte de la singularité du métier de professeur en lycée professionnel », elle demande « à l'Inspection générale de l'Éducation nationale et à l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche de réfléchir à la pédagogie particulière et aux parcours de formations adaptés que les ESPE doivent pouvoir proposer au public spécifique que représentent les PLP, qu'il s'agisse de professionnels en reconversion ou des jeunes issus des filières professionnelles. Ces parcours doivent pouvoir débuter dès la rentrée 2016 ».

La formation apparait comme un gage de légitimité d'un corps enseignant pour la ministre quel que soit le profil des nouveaux enseignants lauréats au concours. Mais le recours au levier de la formation témoigne également de la stratégie de la table rase. Plutôt que de prendre appui sur une expertise précise de la situation dans la voie professionnelle, la ministre témoigne de sa volonté de reprendre à zéro les modalités de formations des enseignants de la voie professionnelle pour repartir sur de nouvelles bases. Najat Vallaud-Belkacem derrière ce discours volontariste (à replacer dans le contexte du début des festivités des trente ans du Bac pro) demande ainsi de considérer l'ensemble des corps enseignants sur un pied d'égalité et mandate l'ensemble de l'Inspection générale pour mettre en œuvre ses choix comme la formation des PLP. Mais ce discours doit être lu comme une volonté de l'Institution de garder le contrôle sur la formation de ce corps enseignant qui porte la responsabilité de l'insertion sur

[51] Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation, ESPE, sont créées en 2013 succédant au IUFM. Les ESPE deviennent ensuite les INSPE (institut national supérieur du professorat et de l'éducation) en 2019.

le marché du travail et de réduction du chômage des jeunes, deux enjeux permanents pour les ministres de l'Éducation nationale quand ils portent un intérêt à la voie professionnelle. La volonté structurer et donc de contrôler la formation des PLP cache difficilement la méfiance de l'impact d'un passé spécifique de ce corps des professeurs de lycée professionnel qui permet de comprendre sa spécificité par rapport aux autres corps enseignants (certifiés ou professeurs des écoles) et la méfiance de l'Éducation nationale.

C. Une culture en héritage

Le corps des professeurs de lycée professionnel qui est créé en 1985 n'est pas une création hors sol, il est le fruit d'une construction en phase avec les transformations de la société française et tout particulièrement de la conjoncture économique. Chercher à cerner l'identité professionnelle des enseignants de la voie professionnelle, c'est « tenir compte à la fois de la position des individus à l'intérieur du champ institutionnel [...] et de la trajectoire sociale et scolaire antérieure à l'entrée dans ce champ » (Dubar, 1992, p. 520). Cela demande donc d'identifier les évolutions des statuts antérieurs pour en saisir l'héritage qu'induit être PLP aujourd'hui. La position des individus mais également les luttes qui existent entre les agents à l'intérieur de ce champ doivent être cernées pour en comprendre sa complexité (Lahire, 1998).

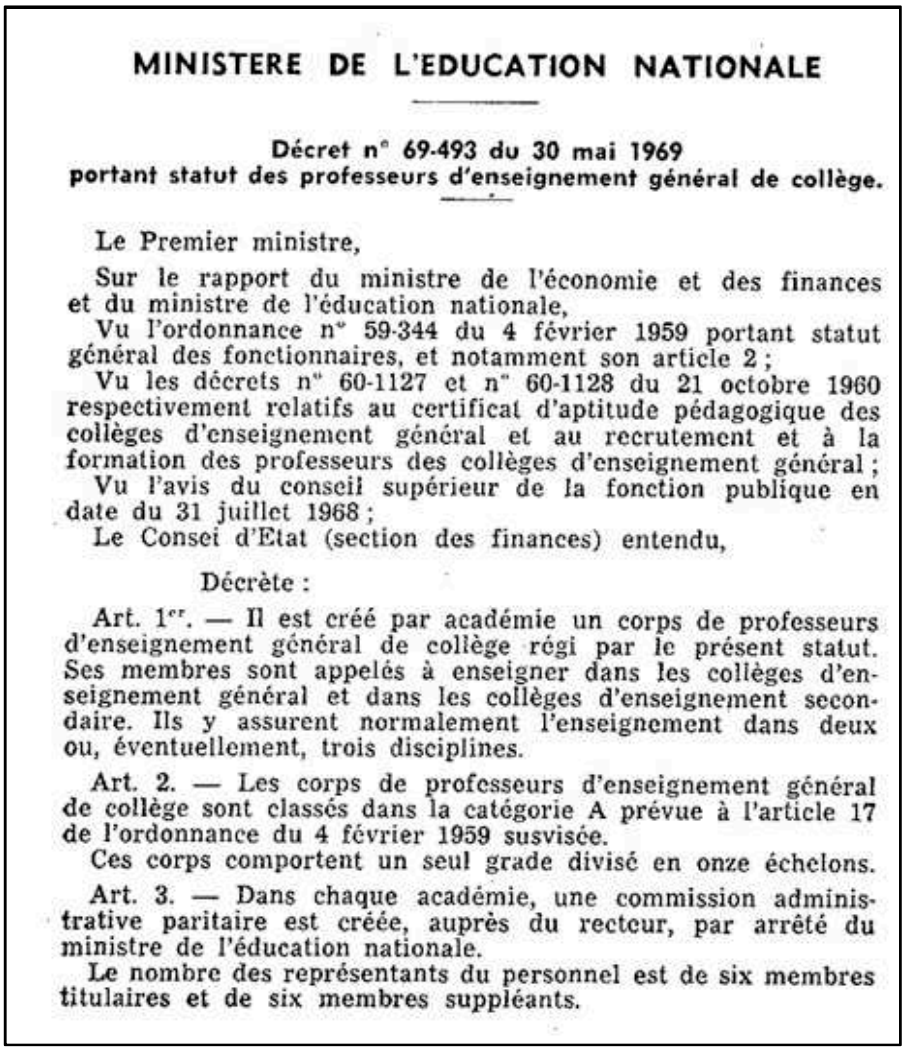
1) L'ombre des PEGC

Avec la réforme Berthoin (1959) et la création des collèges d'enseignement général (CEG), la scolarité est prolongée jusqu'à 16 ans. La volonté de structurer l'enseignement amène à la mise en place du certificat d'aptitude pédagogique pour les CEG (décret du 21 octobre 1960). Un nouveau corps est créé : celui des maîtres de CEG. Mais « une ambiguïté, apte à troubler, préside à la définition de ces enseignants, promis à être à la fois des "instituteurs" et des diplômés de l'enseignement supérieur, ce qui jusqu'alors était incompatible» (Robert, 2010, p.3).

En 1963, la réforme Fouchet-Capelle crée les CES (collèges d'enseignement secondaire), qui vont progressivement remplacer les CEG. Désormais l'ensemble des élèves est scolarisé dans des filières distinctes où les maitres de CEG prennent en charge la voie moderne court (Bret, 2015b). Mais le décret du 30 mai 1969 intègre ces maitres dans un nouveau corps enseignant créé : celui des professeurs d'enseignement général de collège (PEGC). Ils sont

recrutés par une commission académique sous l'autorité des Recteurs et gérés par les services académiques. Personnels de catégorie A de la fonction publique (décret du 30 mai 1969), ils ont vocation à enseigner dans toutes les filières des établissements du 1er cycle du secondaire et participent à la mise en place du collège unique lors de la réforme Haby (1975). Leur particularité repose sur le fait qu'ils peuvent enseigner deux voire trois disciplines (article 1er).

Figure 6: Statut des professeurs d'enseignement général de collège



MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

Décret n° 69-493 du 30 mai 1969
portant statut des professeurs d'enseignement général de collège.

Le Premier ministre,

Sur le rapport du ministre de l'économie et des finances et du ministre de l'éducation nationale,

Vu l'ordonnance n° 59-344 du 4 février 1959 portant statut général des fonctionnaires, et notamment son article 2 ;

Vu les décrets n° 60-1127 et n° 60-1128 du 21 octobre 1960 respectivement relatifs au certificat d'aptitude pédagogique des collèges d'enseignement général et au recrutement et à la formation des professeurs des collèges d'enseignement général ;

Vu l'avis du conseil supérieur de la fonction publique en date du 31 juillet 1968 ;

Le Conseil d'Etat (section des finances) entendu,

Décrète :

Art. 1er. — Il est créé par académie un corps de professeurs d'enseignement général de collège régi par le présent statut. Ses membres sont appelés à enseigner dans les collèges d'enseignement général et dans les collèges d'enseignement secondaire. Ils y assurent normalement l'enseignement dans deux ou, éventuellement, trois disciplines.

Art. 2. — Les corps de professeurs d'enseignement général de collège sont classés dans la catégorie A prévue à l'article 17 de l'ordonnance du 4 février 1959 susvisée.

Ces corps comportent un seul grade divisé en onze échelons.

Art. 3. — Dans chaque académie, une commission administrative paritaire est créée, auprès du recteur, par arrêté du ministre de l'éducation nationale.

Le nombre des représentants du personnel est de six membres titulaires et de six membres suppléants.

Source : Décret n°69-493 du 30 mai 1969

Le corps des maîtres de CEG, comme celui des PEGC, bien qu'ayant eu une durée de vie limitée (8 ans pour le premier et 18 ans pour le second), a exercé une réelle influence sur les modalités d'enseignement en collège mais reste difficiles à appréhender du fait de leurs multiples formations initiales et de leur diversité.

- La secondarisation du primaire

Le passage du corps des maîtres de Collège d'Enseignement Général (CEG) en 1960 à celui des professeurs d'Enseignement Général de Collège (PEGC) en 1969 est la concrétisation d'un projet ancien de construire une troisième voie de formation. Entre les scolarités courtes et longues qui prennent la forme d'un système en deux réseaux parallèles plus ou moins étanches, la création d'un corps d'enseignants bivalents concrétise le souhait de nombreux projets de réformes de l'après-guerre, un corps spécifique pour l'école moyenne « entre la non-spécialisation des instituteurs et la spécialisation des professeurs de lycée » (Prost, 2007, p.148).

Comme le démontre Bret (2015b), ces diverses évolutions ont profondément modifié l'identité professionnelle de ces enseignants qui sont passés d'une identité associée à celle du primaire à une autre plus proche du secondaire, perdant ainsi leur spécificité. Leur identité construite sur la polyvalence et la pluridisciplinarité est progressivement abandonnée au profit de celle d'une identité disciplinaire. De la même manière, leur investissement auprès des élèves en difficulté dans le primaire se transpose progressivement vers les élèves des niveaux inférieurs du secondaire. « Le changement de corps à la fin des années 1960, combiné aux modifications des contenus disciplinaires et aux changements structurels des années 1970, marque un premier tournant vers la secondarisation, entendue comme le processus qui conduit les PEGC à délaisser les savoirs et méthodes issus du primaire pour se rapprocher de ceux du second degré, qui se concrétise au milieu des années 1980 avec la suppression du recrutement » (Bret, 2015b, p. 61).

Comme nous l'avons vu, la réforme Berthoin (1959) qui prolonge la scolarité jusqu'à 16 ans, crée les CEG avec le Certificat d'Aptitude Pédagogique pour les CEG (CAP-CEG, décret n°60-1127 du 21 octobre 1960) et offre une réelle voie de promotion pour les instituteurs. Le CAP-CEG devient le sésame pour ces enseignants pouvant quitter le primaire et obtenant le droit d'enseigner dans des établissements secondaires. Bien qu'enseignant dans le secondaire, leur identité reste fortement attachée au primaire et éloignée de celle des agrégés ou des certifiés du fait d'un recrutement qui passe par la voie des concours internes.

Le décret du 30 mai 1969 n°69-493 instaure le corps des PEGC y intégrant les maitres CEG. Désormais ils deviennent des personnels de catégorie A de la Fonction Publique et ne sont plus cantonnés à la filière moderne court. Désormais le terme de « maitre » laisse la place à celui de « professeur » et représente un véritable « gain de prestige, premier pas vers une identité

professionnelle secondaire. Toutefois, les instituteurs restent les bénéficiaires de ce corps » (Bret, 2015b, p. 64). D'ailleurs, même si les rapprochements se développent entre les PEGC, les certifiés et les agrégés notamment par le biais de la formation disciplinaires, les différences restent marquées. La formation des PEGC reste centrée sur la pédagogique et la didactique généraliste plus que le disciplinaire lors de la première année de formation, l'ombre de la polyvalence reste prégnante. Ce n'est que lors de la deuxième année que la formation se concentre davantage sur les approches pédagogiques et didactiques de la spécialité disciplinaire choisie.

Finalement ce processus progressif de construction d'un corps intermédiaire inséré entre le primaire et le secondaire va faire des PEGC le symbole des clivages inter-degrés parmi des enseignants du secondaire méfiants de voir arriver ce nouveau profil de professeurs recrutés. Mais comme le mentionne Prost (1997), les réformes successives des contenus d'enseignement (français en1963, EPS en 1967, mathématiques en 1969) provoquent une augmentation des exigences de maitrises universitaires des contenus à enseigner. Cette évolution tend à remettre en question leur identité par le simple fait d'enseigner des concepts et des notions disciplinaires qu'ils ne maitrisent pas (Hirschhorn, 1993). Certains PEGC avouent même « avoir découvert le cours juste avant leurs élèves et [...] préparer leurs leçons à l'aide du seul manuel de classe » (Compagnon & Thévenin, 2001, p. 206).

À partir de 1970, l'évolution du statut de la bivalence va favoriser la secondarisation de l'identité des PEGC passant « d'une bivalence de matières fondamentales littéraires ou scientifiques (sections I à IV) à une bivalence discipline fondamentale-discipline annexe (VI à XII) puis à une bivalence resserrée, associant deux disciplines voisines (A à I) avec une dominante » (Bret, 2015b, p. 69).

Bien qu'évoluant en termes de couples disciplinaires entre les CEG et PEGC, les bivalences qui ont perduré au cours de ces années sont celles qui existent encore aujourd'hui. Qu'elles soient Lettres/ histoire-géographie, Lettres / langues ou Mathématiques / physique chimie, ces bivalences restent le fil conducteur de ces différents corps enseignants qui, bien qu'ayant changé de noms, n'ont que très peu changé d'identité professionnelle positionnée entre le primaire et le secondaire comme nous le verrons.

Figure 7: les couples disciplinaires des CEG et PEGC

Maîtres de CEG	Début des PEGC[28]	Fin des PEGC[29]
I- Lettres – Histoire et Géographie	I- Lettres-Histoire-Géographie	A- Histoire-Géographie, Education Civique (EC) B- Français, EC
II- Lettres – Langue Vivante	II- Lettres-Langue Vivante (allemand ou anglais ou espagnol ou italien)	D- Anglais ou Espagnol ou Allemand ou Italien, Français
III- Mathématiques – Physique et Chimie	III- Mathématiques-Sciences Physiques et Technologie	E- Mathématiques, Physique
IV- Physique-Chimie et Sciences Naturelles	IV- Sciences Naturelles-Sciences Physiques et Technologie	F- Sciences Naturelles, Sciences Physiques
V- Sciences et sciences agricoles	V- Français-Latin[30]	C- Français, Latin
VI- Sciences, sciences ménagères et sciences ménagères agricoles[31]	VI- Lettres-EPS	
	VII- Mathématiques-EPS	
	VIII- Sciences Naturelles-EPS[32]	
	IX- Lettres-Education Musicale (EM)	G- EM, Français
	X- Mathématiques-EM	
	XI- Lettres-Arts Plastiques (AP)	H- AP, Français
	XII- Mathématiques-AP[33]	
	XIII- Enseignement Manuel et Préprofessionnel[34]	I- Technologie
	XIV – Education artistique[35]	

Source : Bret, D. (2015). Des maîtres de CEG aux PEGC (1961-1986) : identité primaire et/ou secondaire ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 48(3), p. 70.

- La bivalence des « ignares »

L'arrivée de ce corps des PEGC dans les établissements du second degré, imposée aux agrégés et certifiés, va cristalliser les tensions autour du débat entre « les pédagogues » (les PEGC) et « les disciplinaires » (les certifiés et les agrégés). Ainsi les PEGC vont s'imposer comme des experts du terrain en phase avec les attentes et les besoins des élèves mais également comme un groupe dénigré et stigmatisé par leurs collègues du secondaire qui les considèrent comme des « ignares responsables de la baisse du niveau » (Prost, 1997, p. 181). Selon Robert (2010, p. 130), dans les établissement scolaires, les PEGC font souvent « l'objet d'attitudes méprisantes de la part de leurs collègues plus diplômés » qui impactent la construction de leur propre identité professionnelle de deux manières. La première repose sur l'identité du groupe PEGC. Ces tensions ont tendance à renforcer la solidarité et la cohésion du groupe, entre PEGC au sein des établissements. La seconde s'incarne dans le rapport aux autres, c'est bien en

opposition au groupe des professeurs du secondaire que va se renforcer la solidarité du corps des PEGC.

Mais avec les réformes successives des programmes et la spécialisation disciplinaire, les PEGC vont progressivement s'orienter vers une pratique monovalente. Cette stratégie représente un moyen pour ce corps aux compétences particulières d'atteindre une forme de normalité de statut similaire aux capétiens ou aux agrégés. Cette attitude n'est finalement que la continuité des stratégies déjà pratiquées et identifiées dans les rapports de jury du CAPEGC où les candidats misent sur la réussite à l'épreuve de leur discipline de spécialité de formation initiale tout en tentant d'assurer une note correcte dans l'autre valence. Demailly (1991) en se focalisant sur les PEGC à la valence français, démontre les stratégies adoptées par ces professeurs pour composer avec leur spécificité. Ils créent leur propre identité spécifique de « pédagogues militants » réinvestissant l'héritage de leur origine du monde primaire. En fonction des profils et des lieux d'exercices, ils vont investir différents champs pour se distinguer des autres corps enseignants. Spécialistes des pédagogies nouvelles, « porteurs de la tradition républicaine », les PEGC ont été capables de s'adapter à la nouvelle situation qui s'imposait à ce corps enseignant allant même parfois se positionner comme les « défenseurs des normes et de l'ordre ». Ils ont même privilégié parfois un apprentissage élitiste en réaction à leur sentiment une relégation entretenu par le fait de devoir enseigner aux élèves en difficulté comme, « attitude caractéristique d'une identité professionnelle secondaire » (Bret, 2015b, p. 75).

Il apparait ainsi clairement que les parcours aussi bien universitaires que professionnels des PEGC avant leur entrée dans la fonction déterminent leur conception du rôle de la bivalence dans leur mission. L'interprétation qu'ils font de la bivalence de leur statut, en absence de définition par l'Institution, amène les agents à définir leur positionnement entre le monde primaire et le secondaire. Ainsi « plus les PEGC évoluent vers la monovalence, plus leur intégration à une équipe disciplinaire est facilitée, ce qui réduit la distance entre corps » (Bret, 2015a, p. 138). Le changement est rapide puisque qu'en 1980, le tiers des PEGC est devenu en réalité monovalent. En effet, l'assimilation au corps des certifiés apparait comme plus attractif et surtout plus simple que de devoir composer avec cette bivalence. Elle est alors bien souvent utilisée par les établissements plus comme une variable d'ajustement des services des enseignants et une solution aux problématiques d'emplois du temps autant qu'une possibilité de mettre en œuvre des démarches pédagogiques innovantes autour d'un enseignant pouvant intervenir dans ses classes dans deux disciplines et ainsi construire des démarches pédagogiques alliant les attendus de deux matières (Bret, 2014).

La preuve du choix identitaire du secondaire pour ces PEGC se retrouve au gré des réussites au concours interne et l'accès aux listes d'aptitude de l'Éducation nationale comme l'illustre l'enquête menée par le ministère sur le personnel enseignant en 2005 :

Figure 8: Le changement de corps d'enseignants

		Total	Corps actuel de l'enseignant			
			Agrégé	Capésien	PLP	Autres
Corps d'enseignement initial	Total échantillon	410	91	235	47	37
	Maître auxiliaire	54%	28%	**62%**	**76%**	29%
	Certifié CAPES/CAPEPS	12%	**55%**		2%	7%
	PEGC	7%	2%	10%	2%	
	Instituteur titulaire	7%	2%	6%	2%	36%
	Adjoint d'enseignement ou chargé d'enseignement	4%	2%	5%		2%
	Professeur contractuel	3%		4%	7%	
	Certifié CAPET	2%	8%			2%
	PLP	2%		3%		
	Instituteur suppléant	2%		2%		8%
	Vacataire	2%	1%	1%	6%	1%
	Professeur des écoles	1%		1%		6%
	Autre	5%	1%	6%	5%	8%

Source : Dossier de l'éducation, Les enseignants des lycées et collèges publics et la formation. Interrogation de 1200 enseignants des collèges et lycées réalisée en septembre-octobre 2005, 2006, p. 38

Bien que cette enquête ne repose que sur 1200 réponses, elle illustre tout de même le fait que les PEGC ont choisi la voie du secondaire majoritairement (2 % des agrégés, 10 % des capésiens) mais seulement 2 % la voie du CAPLP. Mais il faut également garder à l'esprit les variations en fonction des disciplines, à titre d'exemple, en histoire-géographie, 20 % des enseignants ayant changé de corps sont des anciens PEGC ou adjoints d'enseignement (Esquieu, 2007, p. 16).

2) Le berceau des ENNA

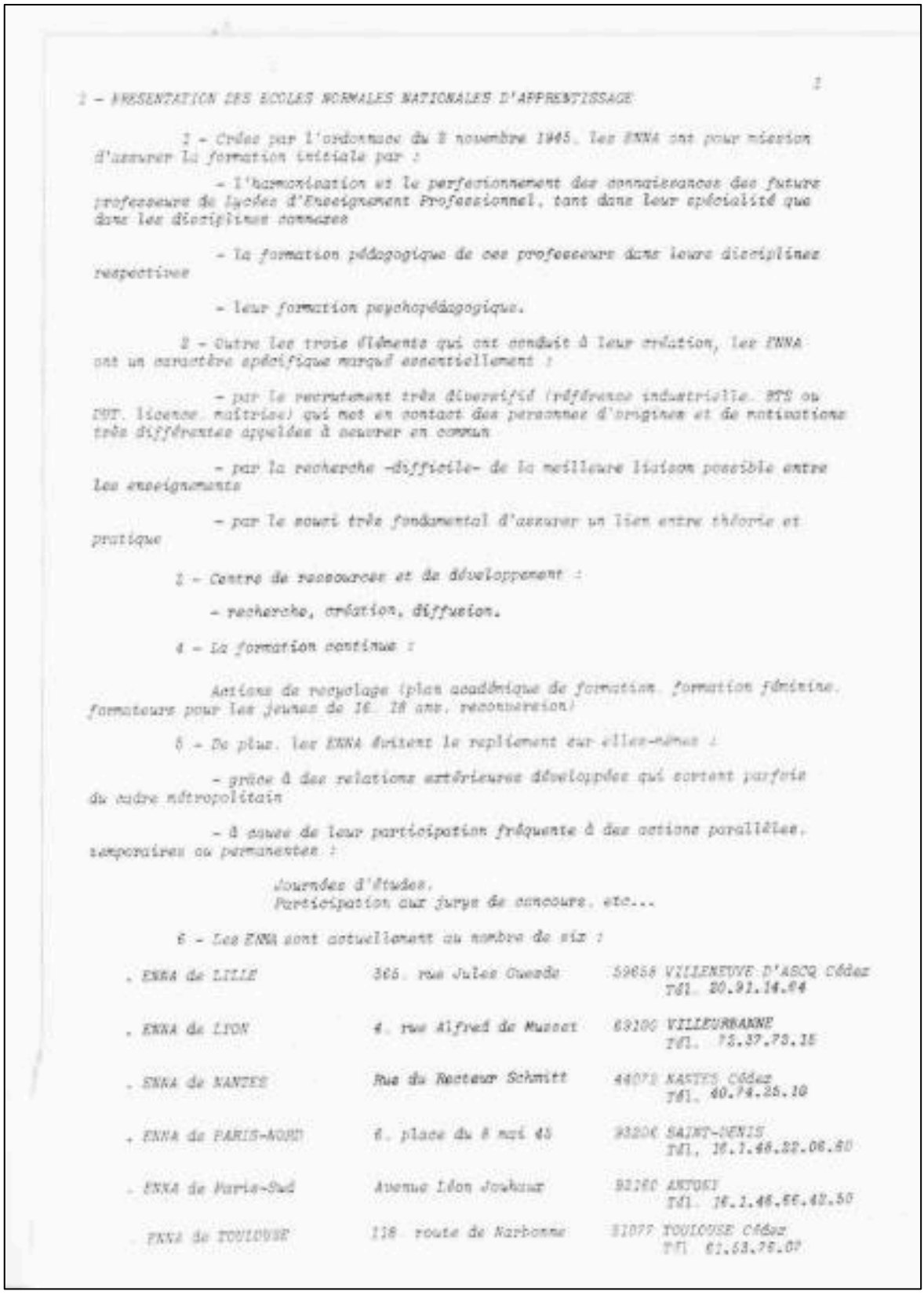
- Le creuset de l'identité

Les écoles normales nationales d'apprentissage, précédemment appelées centre de formation professionnelle créées dès 1945 puis centres d'apprentissage ont une histoire rythmée par les contextes politiques, économiques et sociaux d'après-guerre. Les cinq écoles initiales,

deux à Paris, Lyon et Nantes pour les garçons et celles de Paris et Toulouse se caractérisent notamment par le paradoxe entre les objectifs qu'elles poursuivent et la précarité de leurs moyens. L'installation de l'ENNA de Nantes dans une caserne désaffectée en témoigne. Mais elles incarnent le berceau de l'identité des PLP à trois titres.

Le premier repose sur le principe fondateur de ces écoles normales. Dès le départ, suite à un consensus des acteurs autour d'un projet culturel, il favorise l'émancipation du futur travailleur et de la nécessité de créer « un sentiment d'appartenance commune » (Lopez, 2014, p. 110). Cela passe par des cours de culture littéraire et générale pour les enseignants de matières professionnelles et de la législation du travail pour ceux de matières générales. La formation comporte également une partie consacrée à la psychopédagogie, véritable symbole de la particularité de la formation assurée par des professeurs spécialistes de ce domaine. Dès le début, l'accompagnement des élèves de la voie professionnelle et tout particulièrement leurs profils spécifiques est mis en avant dans la formation.

Figure 9: le projet culturel des ENNA



1

I - PRESENTATION DES ECOLES NORMALES NATIONALES D'APPRENTISSAGE

1 - Créées par l'ordonnance du 8 novembre 1945, les ENNA ont pour mission d'assurer la formation initiale par :

- l'harmonisation et le perfectionnement des connaissances des futurs professeurs de Lycées d'Enseignement Professionnel, tant dans leur spécialité que dans les disciplines connexes

- la formation pédagogique de ces professeurs dans leurs disciplines respectives

- leur formation psychopédagogique.

2 - Outre les trois éléments qui ont conduit à leur création, les ENNA ont un caractère spécifique marqué essentiellement :

- par le recrutement très diversifié (référence industrielle, BTS ou IUT, licence, maîtrise) qui met en contact des personnes d'origines et de motivations très différentes appelées à oeuvrer en commun

- par la recherche -difficile- de la meilleure liaison possible entre les enseignements

- par le souci très fondamental d'assurer un lien entre théorie et pratique

3 - Centre de ressources et de développement :

- recherche, création, diffusion.

4 - La formation continue :

Actions de recyclage (plan académique de formation, formation féminine, formateurs pour les jeunes de 16 - 18 ans, reconversion)

5 - De plus, les ENNA évitent le repliement sur elles-mêmes :

- grâce à des relations extérieures développées qui sortent parfois du cadre métropolitain

- à cause de leur participation fréquente à des actions parallèles, temporaires ou permanentes :

Journées d'Etudes,
Participation aux jurys de concours, etc...

6 - Les ENNA sont actuellement au nombre de six :

. ENNA de LILLE	305, rue Jules Guesde	59658 VILLENEUVE D'ASCQ Cédex Tél. 20.91.14.64
. ENNA de LYON	4, rue Alfred de Musset	69100 VILLEURBANNE Tél. 78.37.73.15
. ENNA de NANTES	Rue du Recteur Schmitt	44072 NANTES Cédex Tél. 40.74.25.10
. ENNA de PARIS-NORD	6, place du 8 mai 45	93206 SAINT-DENIS Tél. 16.1.48.22.06.60
. ENNA de Paris-Sud	Avenue Léon Jouhaux	92160 ANTONY Tél. 16.1.46.66.42.50
. ENNA de TOULOUSE	118, route de Narbonne	31077 TOULOUSE Cédex Tél. 61.53.76.07

Source : Archives personnelles.

Le second dès 1985 s'incarne dans le lieu de formation unique des nouveaux PLP, qu'ils soient PLP 1 ou PLP 2 puisque leurs formations obligatoires s'y déroulent, même si la naissance du corps des PLP s'inscrit vers la fin d'existence de ces écoles remplacées ensuite par les IUFM. Plus que le terme de période de crise, nous préfèrerons le terme de Terral d' « effritement de l'identité » (2002, p. 145) même si quelques prémices ont pu apparaitre auparavant avec une accentuation des « normes disciplinaires du secondaire général qui ne pouvaient que creuser un fossé entre les généralistes et les techniciens et fragiliser ainsi le projet initial de créer une culture professionnelle commune » (Lopez, 2014, p. 115). En effet la constitution de ce nouveau corps de PLP repose sur l'héritage des quarante-cinq années d'existence de ces corps enseignants du professionnel soudés et devenus uniques.

Figure 10: ENNA de Toulouse lieu de culture commune

II - L'ENNA DE TOULOUSE ET LE L.P D'APPLICATION

L'ENNA de TOULOUSE a été créée par l'ordonnance du 2 novembre 1945 et a ouvert ses portes en janvier 1946

Installée pour partie dans des locaux loués à la ville, 63, rue Bélaguane, et pour partie dans le Château de Péchaurioille proche de la commune de Fleurens, elle a reçu d'abord uniquement des sections féminines d'enseignement général, d'habillement et d'enseignement ménager.

Des classes d'un LEP d'application fonctionnaient alors rue Bélaguane et dans le Château de Péchaurioille.

Elle a vu ensuite ses effectifs augmenter d'année en année par la création des sections commerciales (1963-1965), puis des sections industrielles de mécanique et d'électricité (1970), d'employée de collectivités (1971), d'hôtellerie (1974), de construction apparemment mobilier (1982), d'électronique (1985).

Les locaux de la rue Bélaguane se révélant très insuffisants, une décision rectorale en 1969 autorisait un transfert provisoire des services administratifs et de l'essentiel des sections de l'E.N.N.A. et du L.E.P. dans les locaux de l'ancien Lycée d'Aéronautique, rue Mondran.

La construction des nouveaux bâtiments dans le campus universitaire de Rangueil, commencée fin 1971, coïncidait avec la mise en place de la formation en deux ans.

Elle a permis l'installation définitive dans les locaux actuels, à la rentrée 1973, des différentes sections de l'ENNA et du LEP d'application.

Actuellement, l'ENNA et le L.P. d'application comptent une population globale d'environ 880 personnes, réparties en :

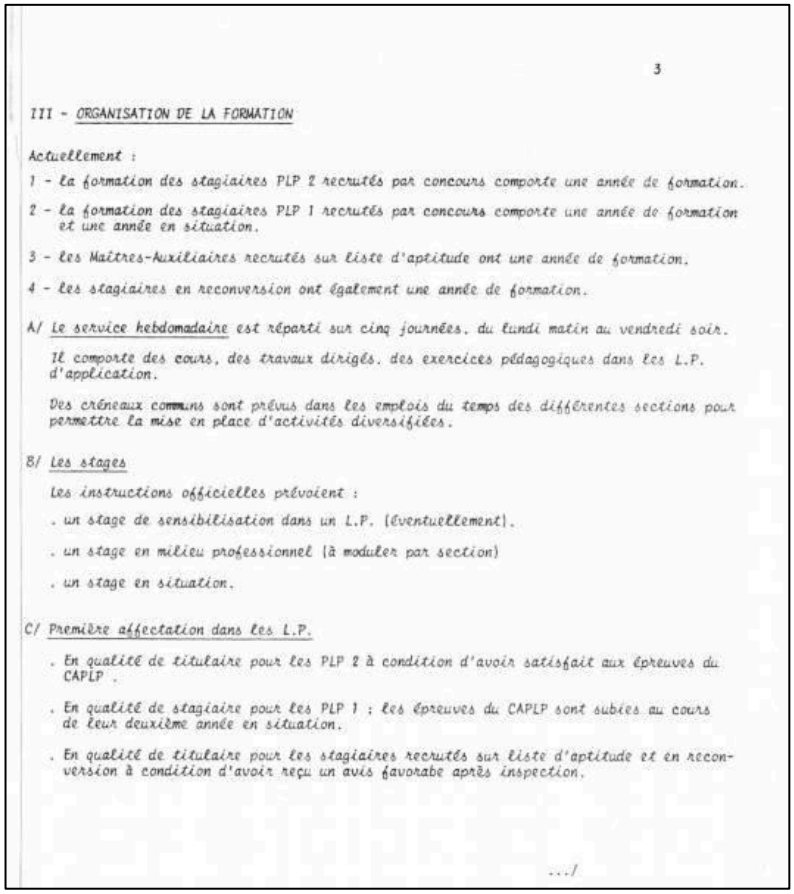
- 80 professeurs ENNA
- 60 professeurs L.P.
- 60 personnel administratif et personnel non enseignant
- 280 professeurs stagiaires
- 500 élèves

Source : Archives personnelles.

Enfin le troisième prend appui plus spécifiquement sur le premier grade. Comme nous l'avons vu précédemment, le corps des PLP 1 a été constitué par l'ouverture d'un concours interne pour donner la possibilité aux différents corps existants d'intégrer un corps unique. Les PETT, les

PTA et les PEG, bien que désormais réunis dans le même corps ont pu être les passeurs de l'héritage des ENNA au sein des IUFM.

Figure 11: la diversité des profils accueillis à l'ENNA de Toulouse (p.3)



3

III - ORGANISATION DE LA FORMATION

Actuellement :

1 - la formation des stagiaires PLP 2 recrutés par concours comporte une année de formation.

2 - la formation des stagiaires PLP 1 recrutés par concours comporte une année de formation et une année en situation.

3 - les Maîtres-Auxiliaires recrutés sur liste d'aptitude ont une année de formation.

4 - les stagiaires en reconversion ont également une année de formation.

A/ Le service hebdomadaire est réparti sur cinq journées, du lundi matin au vendredi soir.

Il comporte des cours, des travaux dirigés, des exercices pédagogiques dans les L.P. d'application.

Des créneaux communs sont prévus dans les emplois du temps des différentes sections pour permettre la mise en place d'activités diversifiées.

B/ Les stages

Les instructions officielles prévoient :

. un stage de sensibilisation dans un L.P. (éventuellement).

. un stage en milieu professionnel (à moduler par section)

. un stage en situation.

C/ Première affectation dans les L.P.

. En qualité de titulaire pour les PLP 2 à condition d'avoir satisfait aux épreuves du CAPLP .

. En qualité de stagiaire pour les PLP 1 : les épreuves du CAPLP sont subies au cours de leur deuxième année en situation.

. En qualité de titulaire pour les stagiaires recrutés sur liste d'aptitude et en reconversion à condition d'avoir reçu un avis favorable après inspection.

.../

Source : Archives personnelles.

- La doctrine

Dès le départ, F. Canonge, premier professeur de psychopédagogie à l'ENNA de Paris et membre de la commission Langevin fixe les règles de fonctionnements :

> « Notre formule pédagogique ne nous viendra pas du dehors, pas plus du primaire que du secondaire, c'est nous qui la trouverons, qui élaborerons nos méthodes, nous qui sommes tous les jours au contact de nos jeunes gens »[52]

[52] *Le travailleur de l'enseignement technique*, n°14, mai 1947. Journal du SNETP-CGT, syndicat majoritaire dans les CA.

La démarche de projet ainsi que la psychopédagogie incarnent cette nouvelle formule et de fait l'identité propre de ces enseignants. Basée sur la théorie qui peut être définie comme « extirper le métier de ses racines empiriques, associer l'apprentissage du métier à la formation de l'être social et à son épanouissement personnel » (Agulhon, 1994, p. 23), l'identité professionnelle s'est construite autour d'un projet pédagogique influencé par un humanisme technique soutenu par des chercheurs de l'époque tels que Jean Fourastié, Pierre Naville ou Georges Friedmann. Ils définissaient cette humanisme technique dans la revue *Esprit* n°10 en 1946 comme « une conception nouvelle et complète de l'éducation où s'affirme, au-delà des vieilles humanités, un humanisme qui concilie culture et métier (…) on a senti le besoin d'une nouvelle conception de l'éducation, tenant compte à la fois des nécessités économiques et humaines ». Le modèle diffusé d'alliance entre la culture et le métier s'inspire de l'idéal de la disparition des hiérarchies de classes et d'unité de groupes au sein des usines. Ainsi les ENNA deviennent ce berceau d'approches collaboratives au sein de la structure de formation, dépassant les distinctions de corps enseignants pour former un groupe homogène au service de la réussite des élèves prônés par E. Mounier notamment dans la revue *Esprit* d'inspiration chrétienne.

Le modèle des ENNA disposant théoriquement de moyens financiers et humains peut pleinement se déployer. Les écoles vont rapidement voir leurs effectifs augmenter comme avec l'exemple de l'ENNA de Toulouse atteignant les 880 personnes dont 60 professeurs de LP.

Figure 12: les effectifs de l'ENNA de Toulouse, année 1987-88

7

L'E.N.N.A. DE TOULOUSE

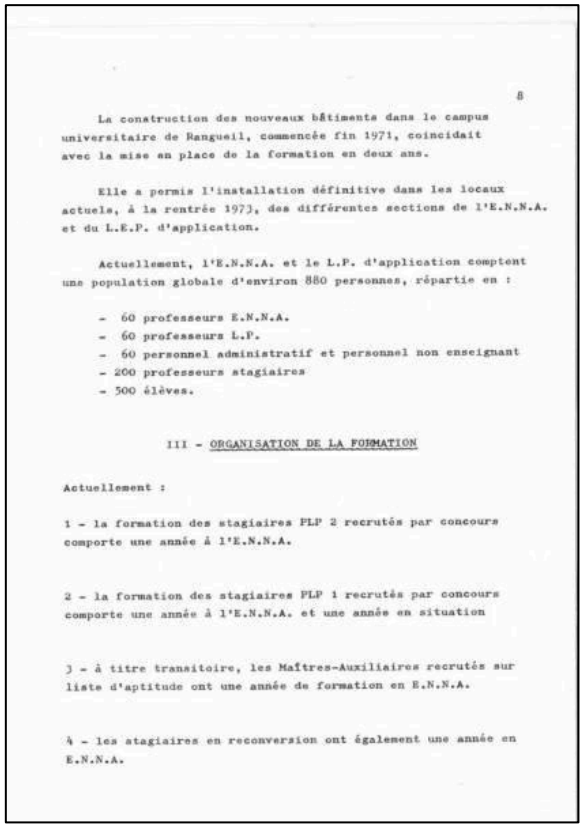
L'E.N.N.A. de TOULOUSE a été créée par l'ordonnance du 2 novembre 1945 et a ouvert ses portes en janvier 1946.

Installée pour partie dans des locaux loués à la ville : 63 rue Réclusane, et pour partie dans le Château de Péchauriolle proche de la commune de Flourens, elle a reçu d'abord uniquement des sections féminines d'enseignement général, d'habillement et d'enseignement ménager.

Des classes d'un LEP d'application fonctionnaient alors rue Réclusane et dans le Château de Péchauriolle.

Elle a vu ensuite ses effectifs augmenter d'année en année par la création des sections commerciales (1962 et 1965), puis des sections industrielles de mécanique et d'électricité (1970), d'employés de collectivité (1971), d'hôtellerie (1974), de construction agencement mobilier (1982), d'électronique (1985).

Les locaux de la rue Réclusane se révélant très insuffisants, une décision rectorale en 1969, autorisait un transfert provisoire des services administratifs et de l'essentiel des sections de l'E.N.N.A. et du L.E.P. dans les locaux de l'ancien lycée d'Aéronautique, rue Mondran.



8

La construction des nouveaux bâtiments dans le campus universitaire de Rangueil, commencée fin 1971, coincidait avec la mise en place de la formation en deux ans.

Elle a permis l'installation définitive dans les locaux actuels, à la rentrée 1973, des différentes sections de l'E.N.N.A. et du L.E.P. d'application.

Actuellement, l'E.N.N.A. et le L.P. d'application comptent une population globale d'environ 880 personnes, répartie en :

- 60 professeurs E.N.N.A.
- 60 professeurs L.P.
- 60 personnel administratif et personnel non enseignant
- 200 professeurs stagiaires
- 500 élèves.

III - ORGANISATION DE LA FORMATION

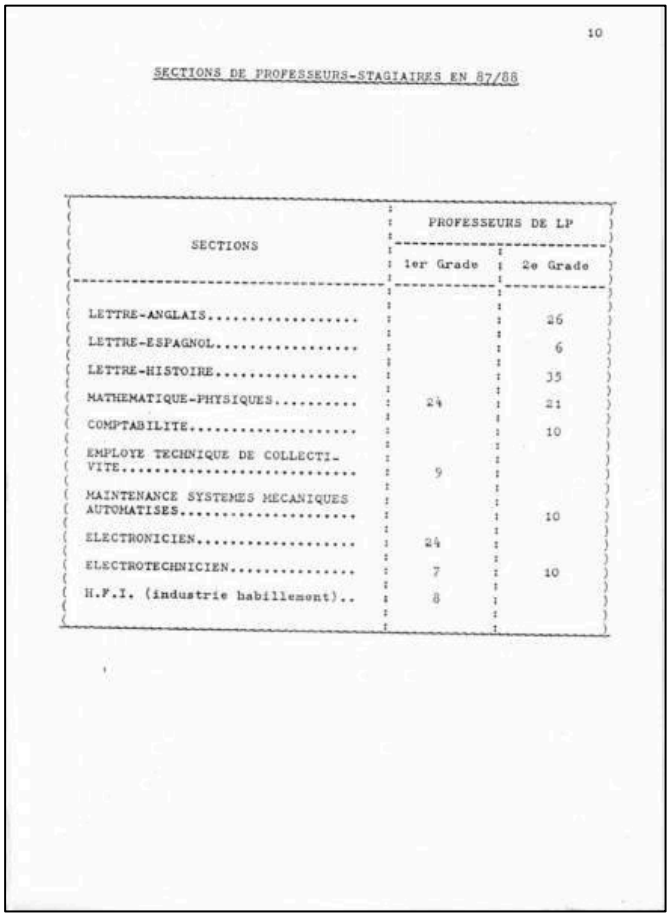
Actuellement :

1 - la formation des stagiaires PLP 2 recrutés par concours comporte une année à l'E.N.N.A.

2 - la formation des stagiaires PLP 1 recrutés par concours comporte une année à l'E.N.N.A. et une année en situation

3 - à titre transitoire, les Maîtres-Auxiliaires recrutés sur liste d'aptitude ont une année de formation en E.N.N.A.

4 - les stagiaires en reconversion ont également une année en E.N.N.A.



10

SECTIONS DE PROFESSEURS-STAGIAIRES EN 87/88

SECTIONS	PROFESSEURS DE LP	
	1er Grade	2e Grade
LETTRE-ANGLAIS.....		26
LETTRE-ESPAGNOL.....		6
LETTRE-HISTOIRE.....		35
MATHEMATIQUE-PHYSIQUES.....	24	21
COMPTABILITE.....		10
EMPLOYE TECHNIQUE DE COLLECTIVITE.....	9	
MAINTENANCE SYSTEMES MECANIQUES AUTOMATISES.....		10
ELECTRONICIEN.....	24	
ELECTROTECHNICIEN.....	7	10
H.F.I. (industrie habillement)..	8	

Source : Archives personnelles.

Ils peuvent ainsi développer et diffuser leur modèle pédagogique basé sur le principe de « la supériorité de la formation en école sur la formation en entreprise, valeurs qui s'inscrivaient dans le projet républicain de post-école » (Brucy, 2005, p. 21).

Les ENNA privilégient un modèle pédagogique inspiré des stratégies de formation des Écoles normales primaires qui reposaient sur trois éléments. L'articulation entre la théorie et la pratique dans un mouvement réciproque, la co-animation entre le stagiaire/ le professeur de psychopédagogie / le professeur de l'école d'application et le groupe en formation des professeurs stagiaires comme puissance régulatrice (Terral, 2002, p. 154).

Les ENNA ont su développer « un modèle d'éducation populaire, d'un humanisme technique et d'un militantisme pédagogique sans équivalent dans le second degré (…) et un modèle de formation original » (Pelpel & Troger, 2001, p. 215). Ce modèle repose sur différentes caractéristiques.

Constante de la formation au sein des ENNA, l'approche globale de la formation des enseignants a amené à regrouper les enseignants en fonction du type d'établissement dans lequel ils étaient en poste. Professeurs de matières professionnelles comme ceux de disciplines générales ont été réunis pour partager leurs expériences, réfléchir ensemble et se former. Ces choix de formation ont ainsi favorisé la construction d'un groupe bien que disciplinairement différents mais vivant dans un même environnement professionnel et rencontrant les mêmes expériences pédagogiques.

Cette tendance à la constitution du groupe, atténuant les barrières disciplinaires, a été également favorisée par la priorité donnée à la sensibilisation des enseignants stagiaires à leur fonction d'enseignant mais également d'éducateur. En effet les contenus d'enseignement se sont centrés sur la connaissance de l'adolescent notamment sur « leurs particularités scolaires, sociales et culturelles » (Pelpel & Troger, 2001, p.215).

Ce modèle n'a pu fonctionner que par l'action des professeurs d'ENNA recrutés par concours à partir de 1947 conférant aux lauréats le statut assimilé d'agrégés. Mais à partir des années 1980, le recrutement s'est arrêté annonçant l'extinction de ce corps et de fait des ENNA. En 1989, ces professeurs sont « intégrés au corps des agrégés gagnant en prestige universitaire ce qu'ils perdent en identité professionnelle » (Pelpel & Troger, 2001, p. 216). Le remplacement des ENNA par les IUFM en 1991 ne voit pas totalement disparaitre les professeurs d'ENNA qui bénéficient du droit de poursuivre leurs missions dans le cadre nouveau des IUFM.

- L’effet citadelle

Pour reprendre les termes de Terral (2002), les ENNA ont créé un modèle unique fermé aux autres systèmes de formation. Leurs missions relèvent toujours de celles attribuées par les statuts des centres d’apprentissage par le décret du 18 septembre 1944 et la circulaire n° 1 036 du 7 mai 1945 : former une « jeunesse qui sort des milieux populaires, la moins favorisée, qui, pour des raisons diverses, n'a pas pu entrer dans les écoles de l'enseignement technique », une jeunesse « déshéritée ». C’est ainsi que la priorité de la prise en charge des élèves des milieux populaires, rejetés des autres systèmes de formation a justifié la mise en œuvre de stratégies et de démarches spécifiques, différentes de l’existant. Le terme obscur de « raisons diverses » employé dans la circulaire, témoigne de la volonté de composer avec une jeunesse ne pouvant être scolarisée au-delà du primaire, de l’absence de volonté de prendre en charge ces enfants victimes de l’échec scolaire et arrivant sur le marché de l’emploi sans diplôme. Apparait ici la confirmation de davantage de devoir composer avec cet état de fait de situation de domination que de renverser les rapports de forces. Les enseignants formés au sein des ENNA ont été les acteurs de pratiques pédagogiques innovantes pour accompagner ces élèves vers de nouvelles modalités d’apprentissage et en aucun cas, pour les ramener sur les voies générales desquelles ils en avaient été écartés.

Le recours à un outillage spécifique par le biais de sa propre revue, sa propre organisation a accentué le repli sur soi. Les ENNA n’ont rencontré que peu de notoriété et sont restées ignorées passée la période de lancement dans le contexte particulier d’après-guerre. Terral (2002) l’explique par deux éléments.

Le premier repose sur la place dominée de l’enseignement professionnel et sa dévalorisation au fil des années. Dès le départ, les missions attribuées à ces écoles se limitaient à simplement former la jeunesse française la plus éloignée des finalités scolaires généralistes ou technologiques dans le cadre de liens étroits avec les mondes économiques. Les ENNA ont dès le départ eu pour obligation de former les futurs enseignants du professionnel mais également de prendre en charge les élèves rejetés des autres voies de scolarisation. Cette dualité imposée dès 1945 au gré des aléas politiques et économiques a donc amené à sceller le sort des élèves et des professeurs.

Le second se caractérise par les effets des choix stratégiques au sein de la structure. Les ENNA ont basculé vers un mode de fonctionnement de type citadelle créé par un modèle dédié à

l'enseignement professionnel unique spécifique au sein d'un système éducatif français. De modèle pédagogique innovant, le mode de fonctionnement est devenu une source de stigmatisation provoquée par le contexte économique et politique accentué par les enjeux liés au fait de relever le défi de « l'importance du rôle social assigné » (Terral, 2002, p. 150).

À ces deux éléments, un troisième peut être ajouté reposant sur le profil des enseignants s'engageant dans la voie. Il s'agit bien d'une diversité d'enseignants aux profils multiples et parcours variés qui se sont retrouvés dans ces ENNA.

« Ce modèle de formation, éprouvé, amendé, voire contesté, pendant quarante ans, connaît une évolution sensible, sinon brutale, à partir de 1985 » (Terral, 2002, p. 155). La fin des concours du professorat des ENNA ouvre la voie à des postes à profil mais dans la logique instituée par la création du baccalauréat. La formation des professeurs-stagiaires s'aligne sur celle des certifiés de collèges et lycées accompagnée de la diminution du volume horaire dédié à l'emblématique enseignement de psychopédagogie théorique.

En 1991, les ENNA disparaissent définitivement au profit des IUFM qui ont pour mission de poursuivre le triple objectif qui leurs est confié : créer une nouvelle professionnalité des enseignants, rationaliser les lieux de formations des enseignants et la volonté de revaloriser la profession enseignante à l'image dégradée (Prost, 2014). Les IUFM deviennent le lieu de la construction d'une culture commune pour l'ensemble des enseignants. Mais « la formation des enseignants de l'enseignement professionnel apparait comme une autre pierre d'achoppement dans l'édifice » (Robert & Terral, 2000). L'enseignement professionnel conserve sa position spécifique au sein du système éducatif français. La nature des publics auxquels il s'adresse, la spécificité de ses contenus d'enseignement « leur attribuent une position sociale à la fois marquée par une revendication d'appartenance à une culture ouvrière, le refus d'appartenir à une culture désignée comme culture dominée et, par une défense de la culture technique comme à part entière de la culture » (Gonnin-Bolo, 2003, p. 70). La voie professionnelle a donc toujours eu cette image duale basée sur une autonomie défendue et une pseudo-intégration au système éducatif sous couvert de discours égalitariste au sein de l'Éducation nationale.

III. Les Lettres-histoire

A. Un particularisme

1) Au-delà de l'anecdote

Le corps des professeurs de Lettres-histoire se distingue des autres corps enseignants autant par la continuité de son histoire que de son particularisme. La question du choix de la terminologie retenue pour le qualifier est loin d'être anecdotique.

Outre la période entre 1969 et 1975 lors de la réforme Haby créant le collège unique et transformant les collèges d'enseignement technique en lycées d'enseignement professionnel (décret no 76-1 304 du 28 décembre 1976) où le lexique bivalent s'est fait plus discret, la terminologie bivalente est une constante de son origine jusqu'à aujourd'hui sans que cela soit remis en cause.

Il n'en est pas du même ordre pour les autres corps enseignants de matières générales de la voie professionnelle. À la fin des années 80, certains corps opèrent quelques permutations lexicales : les Lettres-anglais et les Lettres-espagnol deviennent respectivement Anglais-lettres et Espagnol-lettres. Il n'en est rien pour les Lettres-histoire où « l'histoire et la géographie (plus discrètement) auxquels la "connaissance du monde contemporain", l'instruction civique, la législation du travail restent attachés au char des Lettres en position complémentaire, sinon dominée… » (Terral, 1998).

Ces changements de termes témoignent d'un réel parti pris du ministère pour qualifier les différents corps enseignants. La permutation des mots mettant en tête la langue vivante plutôt que la discipline littéraire représente une volonté clairement assumée d'affirmer l'identité disciplinaire relevant des langues vivantes et dans un second temps les lettres. D'ailleurs jusqu'alors dans les faits, les PLP Langues-lettres n'assuraient en grande majorité que des heures de langues vivantes. Néanmoins cette situation évolue par obligation. La modification des quotités horaires disciplinaires avec la réforme de 2009 puis celle de 2019 impose aux PLP de langues vivantes de prendre davantage d'heures d'enseignement de français pour compléter leur service. Cette situation amène ainsi, depuis peu, les professeurs de Langues-lettres à s'intéresser à la question de la bivalence comme nous le verrons ultérieurement.

Anglais, espagnol, allemand deviennent ainsi le premier qualificatif de ce corps enseignant qui, de manière secondaire peuvent enseigner les Lettres. À contrario, les Lettres-histoire conservent la terminologie retenue lors de la création du corps des PLP.

Est-ce pour autant que la logique des langues vivantes soit identique en mettant en premier la discipline la plus importante ? La situation pour les Lettres-histoire n'est pas aussi simple. Terral évoquait la situation de « dominés » de l'histoire géographie dans l'attelage lexical du corps enseignant. Cette affirmation se confirme avec la géographie qui, le plus souvent, perd une partie de son existence où ne survit que le qualificatif de « géo », quand tout bonnement il ne disparait pas complètement au profit d'un unique « histoire » qui engloberait à lui seul le pan entier de l'enseignement de l'histoire-géographie en France. Comme la partie sur la bivalence le démontrera, plus qu'un rapport de domination des lettres sur l'histoire-géographie, cette formulation témoigne davantage d'un rapport de confrontation, d'une rivalité entre ces deux disciplines aux passés prestigieux en France. La terminologie de Lettres-histoire qui a perduré représente finalement un accord durable fait de compromis de chacune des valences disciplinaires mais où, chacune, veut garder sa place et sa légitimité. Cette situation s'explique par la manière dont le corps des Lettres-histoire s'ancre, avant sa création, dans l'héritage des PEGC.

2) Continuité et héritage

À la différence du corps bivalent des PEGC « créé pour faire la transition entre le maître polyvalent de l'école primaire et l'enseignant spécialiste d'une discipline » (Bret, 2014, p.72) dont le recrutement s'est arrêté en 1987, celui des PLP créé en 1984 perdure encore aujourd'hui. Mais ils partagent le fait d'être des corps enseignants ayant comme mission d'enseigner deux disciplines et d'avoir conservé cette bivalence faite de matières fondamentales héritée des maîtres du CEG. Un seul exemple permet de l'illustrer. Chaque année, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale publie un numéro de *Repères et références statistiques* (RERS) qui réunit en un seul volume toute l'information statistique sur le système éducatif et de recherche français. La fiche n°8-10 concernant les enseignants du second degré par discipline informe pour l'année 2020-21 le nombre de professeurs par secteur et par discipline. La formation professionnelle y apparait clairement. Les lignes consacrées aux domaines de la production et des services donnent une visibilité aux PLP des matières professionnelles. Pour les disciplines générales, les choses sont plus complexes. À la lecture, les enseignants d'histoire géographie de la voie professionnelle seraient au nombre de six. La dimension bivalente des enseignants n'est pas prise en compte

dans les données statistiques. Pour s'en convaincre, il suffit de constater que la situation est identique pour les PLP math-sciences.

Figure 13:Fiche n°8-10 sur les enseignants du second degré par discipline 2020-21

RERS 8.10 - Les enseignants du second degré par discipline

[2] Les enseignants en charge d'élèves à l'année dans le second degré par groupe de disciplines en 2020-2021 (1)

	Secteur public									Secteur privé sous contrat	
	Formations en collège y c. Segpa	Formations pro en lycée	Formations GT en lycée	CPGE	STS	Autres	Total	Part des femmes (%)	Part des non-titulaires (%)	Total privé sous contrat	Part des femmes (%)
Disciplines générales											
Philosophie	0	1	3768	340	46	8	4163	38,8	6,3	1154	43,0
Lettres	31353	12932	9988	699	1380	187	56538	79,4	5,4	14363	84,0
dont Lettres modernes	*25167*	*80*	*8191*	*374*	*1173*	*66*	*35051*	*83,1*	*3,5*	*9949*	*86,4*
dont Lettres classiques	*5059*	*0*	*1728*	*325*	*96*	*13*	*7222*	*82,6*	*2,9*	*894*	*84,3*
Langues	34777	222	19148	1146	1864	83	57239	83,0	5,6	15700	87,2
dont Anglais	*20271*	*17*	*9888*	*617*	*1437*	*42*	*32270*	*82,4*	*4,3*	*8709*	*86,9*
dont Espagnol	*9062*	*133*	*5738*	*247*	*293*	*20*	*15492*	*84,7*	*6,0*	*4354*	*89,1*
dont Allemand	*3595*	*19*	*1993*	*211*	*87*	*16*	*5920*	*84,2*	*5,1*	*1749*	*86,9*
Histoire-géographie	18269	6	10610	383	73	38	29379	50,2	3,7	7883	56,9
Sciences économiques et sociales	1	1	4096	119	13	7	4238	49,4	4,1	1362	55,6
Mathématiques	24073	6784	12125	1590	767	87	45426	44,5	4,1	11598	56,7
Physique-chimie	8970	5	9944	1436	1273	24	21653	42,8	6,1	5375	51,1
Biologie-géologie	10244	5	6906	154	7	18	17334	65,3	4,0	4701	72,0
Éducation musicale	6286	3	187	6	3	8	6492	55,5	9,3	1703	59,2
Arts plastiques	6096	10	447	24	17	9	6604	69,0	7,1	1807	73,3
Éducation physique et sportive	21182	3511	5526	94	5	53	30372	42,4	2,5	7419	37,2
Total disciplines générales	**161252**	**23480**	**82745**	**5991**	**5448**	**522**	**279438**	**61,8**	**4,8**	**73065**	**67,5**
Domaines de la production											
Technologie	9440	67	3585	7	3419	34	16552	15,0	12,4	3492	22,6
Sciences techniques industrielles	0	0	8	611	2	0	621	9,8	0	74	13,5
Génie industriel (2)	454	3252	19	0	121	32	3878	24,8	18,9	360	28,3
Génie chimique	1	94	0	0	11	0	105	35,2	15,2	10	50,0
Génie civil	693	1811	2	0	66	27	2599	13,2	20,7	166	20,5
Génie thermique	94	887	4	0	61	5	1051	4,2	15,5	153	8,5
Génie mécanique	183	4508	20	13	224	26	4974	4,4	12,5	759	10,7
Génie électrique	41	3100	27	0	209	20	3397	4,5	12,8	753	4,4
Biotech.-santé-environnement-génie biologique	1221	4183	48	0	227	46	5725	84,7	15,2	1350	89,5
Métiers des arts appliqués	89	2298	453	23	335	18	3216	68,1	17,8	932	67,5
Biotech.-génie biologique et biochimie	293	148	941	10	593	5	1990	66,0	18,0	419	70,9
Hôtellerie : techniques culinaires	60	1311	126	0	132	1	1630	17,5	19,2	381	13,6
Total domaines de la production	**12570**	**21660**	**5231**	**665**	**5401**	**212**	**45738**	**28,3**	**14,6**	**8849**	**36,8**
Domaines des services											
Informatique, télématique	0	0	40	0	119	0	159	10,1	3,1	34	26,5
Industries graphiques	1	172	0	0	64	0	237	40,1	33,3	31	41,9
Autres activités : conduite, navigation	0	663	0	0	2	0	665	9,2	14,3	88	18,2
Métiers d'arts, de l'artisanat et spécifiques	31	459	23	1	23	3	541	41,2	37,5	105	47,6
EFS-Employé technique des collectivités (3)	37	7	0	0	0	0	44	88,6	27,3	40	82,5
Paramédical et social, soins personnels	13	2360	832	0	408	85	3698	90,6	13,7	1913	93,6
Économie et gestion	354	9018	5456	143	6826	148	21944	66,1	16,6	6717	72,2
Hôtellerie : services, tourisme	23	1015	133	0	292	3	1467	51,4	12,5	375	50,1
Total domaines des services	**460**	**13694**	**6484**	**144**	**7734**	**240**	**28755**	**66,2**	**16,4**	**9303**	**74,7**
Enseignement non spécialisé	**8080**	**730**	**49**	**8**	**8**	**73**	**8940**	**65,9**	**4,1**	**900**	**73,9**
Ensemble	**182363**	**59563**	**94509**	**6799**	**18590**	**1047**	**362871**	**58,0**	**7,0**	**92117**	**65,3**

Champ : France métropolitaine + DROM. Public et Privé sous contrat. © DEPP

1. Uniquement les enseignants en charge d'élèves à l'année, y compris stagiaires. Les enseignants sont comptabilisés au prorata de leur enseignement dans chaque niveau de formation.
2. Englobe également les disciplines d'encadrement des ateliers (industrie).
3. EFS : économie familiale et sociale.

Source : DEPP-MENJS / Bases relais.

Source : https://www.education.gouv.fr/media/87724/download

La présentation des données statistiques pour l'enseignement général dans la voie professionnelle s'aligne sur les modalités de service de la voie générale, néanmoins les spécialités professionnelles sont bien présentes. Ces enseignants sont méconnus par l'institution scolaire car ils n'ont pas d'existence quantitative ni d'identification spécifique.

B. Un corps discret

Une seule enquête[53] a été publiée par le ministère sur le corps professionnel des enseignants des Lettres-histoire. Cette enquête reposant sur les réponses de 1 270 professeurs de Lettres-histoire de lycées professionnels et 2 578 élèves issus de ces mêmes établissements. Elle avait pour objectif d'évaluer les pratiques d'enseignement mises en œuvre en histoire géographie en LP et d'identifier les représentations que les enseignants et lycéens avaient des disciplines. Centrée sur l'approche didactique de l'histoire et de la géographie en lycée professionnel, elle permet de déceler la manière dont l'Éducation nationale analyse le corps des Lettres-histoire en mettant en lumière la diversité des profils des enseignants et pose les bases d'une potentielle évolution. L'analyse de la plus-value de la bivalence du corps enseignant du point de vue des élèves et de celui des professeurs aboutit à la question de la pertinence du maintien de cette spécificité. Mais la conclusion fait office de réponse par défaut puisque, tout au long du dossier, les constats se juxtaposent du fait de l'impossibilité de comprendre les enjeux et les stratégies en œuvre dans les pratiques pédagogiques de ces enseignants et au final la spécificité de ce corps.

Le lycée professionnel a fait l'objet de nombreux travaux ces dernières décennies centrés sur les élèves (Jellab, 2009; Palheta, 2012a; Troger et al., 2016). Ils ont mis en lumière les mécanismes en œuvre dans cette voie de formation et conclu à la particularité des situations d'enseignement basées sur une certaine proximité de parcours entre les professeurs de lycée professionnel et leurs élèves. Cependant la complexité du corps des PLP ne peut se satisfaire de ce constat.

1) Un corps méconnu

Dans la lignée des recherches de Tanguy (1991) sur les enseignants des matières professionnelles, des travaux sur les enseignants de la voie professionnelle se sont poursuivis dans trois directions.

De nombreux travaux se sont focalisés sur l'impact de l'ancienneté dans le parcours des PLP, de l'entrée dans le métier (Jellab, 2005c) à la fin de carrière. La journée d'étude sur les

[53] Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel, « Les dossiers évaluations et statistiques - D.E.P.P. - N°188, sept 2007.

PLP en fin de carrière organisée par le Laboratoire Éducation Cultures Politiques (ECP) de l'Université Lumière Lyon 2 en partenariat avec le syndicat SNUEP-FSU tenue en avril 2019 qui interrogeait les façons de durer dans le métier en est un exemple.

Ensuite l'axe disciplinaire a été privilégié comme avec les recherches de Xavier Sido (2011) ou de Maryse Lopez (2015) qui ont retenu cette entrée considérant que les « travaux s'intéressent aux institutions et à ses acteurs, ils s'intéressent peu aux programmes et aux contenus en tant que telles des différentes filières, cette question des savoirs et des contenus d'apprentissage en lycée professionnel restant une "boîte noire" rarement abordée dans les recherches » (Sido & Lopez, 2016, pp. 27-28).

Enfin récemment les travaux centrés sur les professeurs de lycée professionnel se sont multipliés soit en privilégiant une approche globale du corps des PLP (Jellab, 2017; Labardant, 2008) soit en se focalisant sur un corps spécifique comme les enseignants d'EPS (Coste, 2013) ou ceux des disciplines professionnelles dans la continuité des travaux de Lucie Tanguy. L'entrée par l'impact des récentes réformes de la voie professionnelle est souvent privilégiée comme avec les conséquences du passage du baccalauréat professionnel de 4 à 3 ans (Bernard & Troger, 2012). Ils démontrent l'ambivalence des PLP face au changement de durée du cursus du baccalauréat professionnel. Les professeurs y témoignent de leurs craintes de mettre en difficulté les élèves les plus fragiles tout en y percevant une opportunité pour amener plus d'élèves vers le BTS.

Le développement de la tertiarisation de l'économie comme le développement de nouveaux métiers (développement durable et numérique) représentent d'autres entrées d'analyses pour identifier leurs effets sur les filières professionnelles (Maillard & Moreau, 2019) et indirectement sur le métier des professeurs de lycée professionnel.

Ces travaux privilégient deux stratégies. D'une part, le corps des PLP est considérée comme une entité homogène au même titre que les travaux menés sur le corps des agrégés (Verneuil, 2017) ou des professeurs des écoles pour lesquelles la littérature scientifique est dense. D'autre part, les recherches se focalisent sur les éléments emblématiques du lycée professionnel que sont les disciplines professionnelles et de fait les professeurs qui les enseignent (Deschenaux & Roussel, 2010; Moquet, 2020). Les PLP des matières générales n'ont fait l'objet d'aucun travail spécifique et néanmoins ils sont présents systématiquement dans les échantillons de personnes interrogées dans les enquêtes. Ces approches partent du postulat que les enseignants des disciplines générales s'inscrivant dans la continuité des disciplines déjà enseignées au collège créant de fait une proximité plus grande entre les certifiés et les PLP et une similitude de

comportement dans les matières générales. Cependant les études privilégiant une approche globale du corps des PLP identifient des stratégies différentes entre les enseignants du domaine général et professionnel. Elles soulignent l'inventivité pédagogique indispensable à ces enseignants de mathématiques ou de lettres pour réconcilier les élèves avec les disciplines générales (Jellab, 2017a). Mais ces constats demandent à être approfondis, développés et clairement identifiés notamment dans le cadre des spécificités disciplinaires. L'entrée par les mathématiques de Sido (2011) apportent cet éclairage mais pour les Lettres-histoire hormis les travaux limités à la valence lettres (Lopez, 2015) jamais ce corps enseignant n'a été étudié pour ce qu'il est.

Travailler sur les Lettres- histoire impose de s'intéresser à un corps singulier au sein de la voie professionnelle aux carrefours des différentes recherches. Au-delà de leur nombre, la spécificité disciplinaire bivalente, lettres et l'histoire à laquelle il faut ajouter la géographie, leur place prépondérante dans le cadre de l'impact des différentes réformes, leur lien spécifique avec les disciplines professionnelles ou encore la diversité des profils de ces professeurs en fonction de leurs anciennetés donnent à ce corps une place unique au sein de la voie professionnelle.

2) Des enseignants insaisissables

S'intéresser aux Lettres-histoire, c'est d'abord s'intéresser au corps des PLP le plus nombreux au sein de la voie professionnelle. Avec plus de 13000 enseignants sur les 60111 en 2018-19, les professeurs de Lettres-histoire sont aussi nombreux que l'ensemble des PLP du domaines tertiaire. Mais le corps des Lettres-histoire est également le plus méconnu aussi bien par l'Institution que par les différents partenaires. L'exemple des statistiques de la DEPP précédemment évoqué l'illustre. Les Lettres-histoire n'ont pas d'existence statistique, la grille de lecture qui leur est imposée reste celle des enseignants de collège ou de lycée.

Le nombre de ces enseignants s'explique également sur la spécificité propre à tous les PLP de matières générales : ils sont présents dans tous les établissements scolaires. À la différence des enseignants des champs professionnels dont l'affectation correspond à l'identité professionnelle du lycée (la répartition commune amène à distinguer des établissements colorés par des filières tertiaires et d'autres industrielles), les enseignants de matières générales font partie de toutes les équipes pédagogiques.

3) Des professeurs bivalents

Depuis 30 ans, « les professeurs de lycée professionnel participent aux actions de formation, principalement en assurant un service d'enseignement dans leurs disciplines respectives » (décret du 6 novembre 1992). Mais à la différence du collège ou du lycée général ou technologique, les enseignants de math-sciences, de Lettres-langues ou de Lettres-histoire géographie sont bivalents.

Dans la revue Interlignes n° 42, Lopez (2012) définissait la bivalence en lycée professionnel comme « un objet aux contours flous ». Ces dernières années, les travaux sur la pluridisciplinarité se sont développés pour s'affranchir des frontières de verre entre les disciplines (Lebeaume, 2010). Mais limiter la bivalence à la seule question de son application pédagogique apparait comme une vision trop restrictive de la situation. Au-delà de la mise en œuvre dans les classes, il est nécessaire de définir le positionnement des PLP qu'induit cette bivalence « constitutive de leur identité professionnelle qui les différencie des certifiés, les rapproche des professeurs des écoles » (Rapport de l'Inspection générale n° 2012-070, Juillet 2012, p 36).

C. Des PLP aux lisières du champ

1) Les règles du jeu

Comprendre le positionnement des PLP au sein du système éducatif français, c'est d'abord cerner le champ dans lequel ils agissent. Ce champ comme nous l'avons vu s'est structuré au gré des évolutions de statuts et au rythme des réformes mais est aussi le résultat des luttes entre les acteurs. Le champ est le produit de l'histoire (Champagne & Christin, 2012). Il est un « mode d'existence de l'histoire », un état du rapport de force dans une lutte pour l'acquisition et la détermination du capital propre au champ : « c'est, à chaque moment, l'état des rapports de force entre les joueurs [c'est-à-dire les agents engagés dans cette forme très particulière de jeu que peut constituer un champ] qui définit la structure du champ » (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 74).

Mais comme le rappelle Bourdieu, ce sont les luttes au sein du champ entre les agents qui font le champ et non l'histoire. Chaque champ est en restructuration perpétuelle autour des luttes pour la redistribution et la transformation du capital qui opposent orthodoxes et

hétérodoxes et qui obéissent à des règles précises, propres au champ, internes, qui n'autorisent que des révolutions partielles, « capables de détruire la hiérarchie mais non le jeu lui-même » (Bourdieu, 2002, p. 199), de modifier les relations entre les positions sans détruire les enjeux et les principes mêmes de l'affrontement. Les règles du jeu sont maintenues mais ne figent pas les catégories sociales en conflit. Elles fonctionnent par « des relations objectives déterminées par des configurations de positions non interchangeables et dont les propriétés dépendent de la position dans ces configurations et non des caractéristiques de ceux qui les occupent » (Champagne & Christin, 2012). Le champ n'est donc pas déterminé par des interactions entre catégories sociales fixes (Bourdieu & Wacquant, 1992) mais par les relations qui les déterminent.

Ce microcosme social relativement autonome à l'intérieur du macrocosme social (Paugam, 2018, p. 50) qu'est le champ fonctionne selon ses règles qui lui sont propres et le caractérisent. Ces règles ne sont perceptibles que par les agents de ce champ et peuvent parfois paraitre anodines pour des personnes hors de ce champ. Ainsi la dotation en crédit pédagogique, l'accord pour une sortie de classe ou la réservation de salles de classes attribuées à un enseignant peuvent paraitre futiles pour des personnes hors de l'Éducation nationale, étrangère à la vie d'un établissement scolaire. « L'état du rapport de forces dans cette lutte dépend de l'autonomie dont dispose globalement le champ, c'est-à-dire du degré auquel ses normes et ses sanctions propres parviennent à s'imposer à l'ensemble » (Bourdieu, 1991). Le champ devient donc un espace de positions où se situent les dominés et les dominants. Ils se situent les uns par rapport aux autres pour le contrôle de ce champ. Ainsi ceux qui possèdent le plus de capital propre à ce champ auront tendance à vouloir se positionner comme les garants de l'ordre traditionnel pour lutter contre ceux qui, moins dotés en capital propre au champ, auront une tendance à vouloir reverser l'ordre défini au sein du champ. À ce titre, les des nouveaux professeurs arrivant dans le champ du lycée professionnel aura tendance à vouloir bousculer les modes de fonctionnement alors que les PLP, héritiers de PET puis PLP 1 adopteront une attitude plus résistante aux changements. L'arrivée de jeunes diplômés universitaires, représente une menace pour les ouvriers arrivant de l'usine. Dans un contexte de stabilité, le champ s'autonomise dans ses propres règles et normes contre l'intrusion de pouvoirs extérieurs. Ce processus d'autonomisation n'est jamais totalement achevé, ni irréversible (Paugam, 2018).

« Le champ est un espace social où des acteurs sont en concurrence avec d'autres acteurs pour le contrôle des biens rares et ces biens rares sont justement les différentes formes de capital » (Bourdieu, 2012, p. 73). D'ailleurs, en prenant l'exemple de la production culturelle,

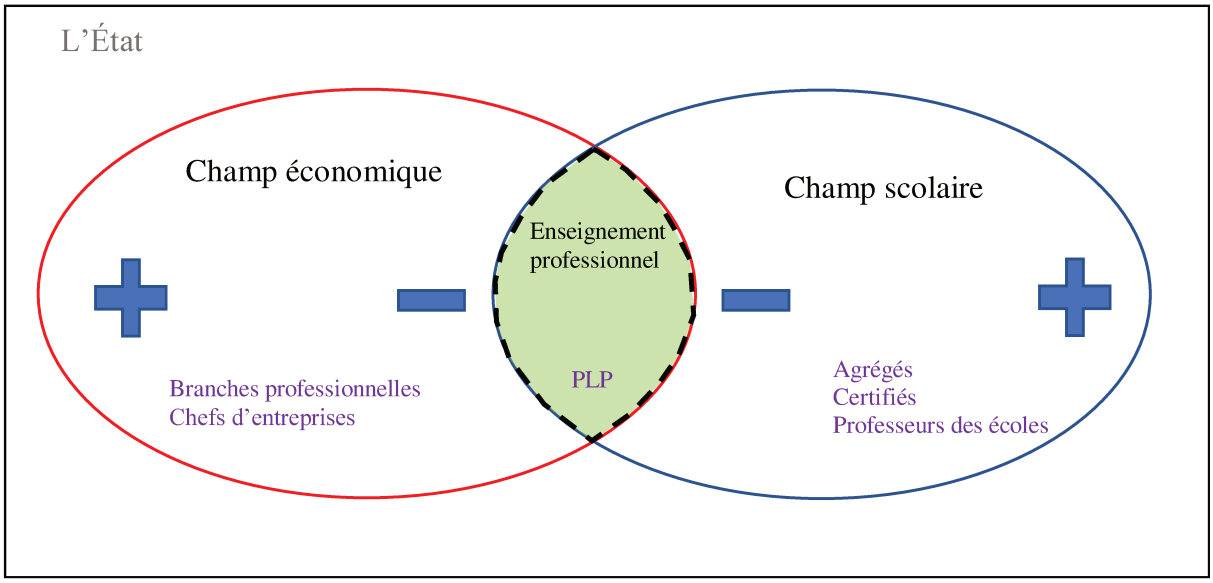
il identifie des distinctions à l'intérieur du champ entre le sous-champ de la production restreinte et le sous-champ de la grande production. Finalement, il s'agit bien de l'opposition de deux formes dominantes ou génériques de capitaux, le capital économique et le capital culturel, à la base de la structuration des sociétés qui influence la structuration de tous les champs.

La transposition du domaine culturel au milieu éducatif prend la forme d'une confrontation entre deux sous-champs où les gardiens de l'ordre établi d'un enseignement élitiste, incarné par la voie générale maintiennent les limites et les frontières face au sous-champ des filières reléguées, symbole d'une gestion comptable de la démocratisation scolaire et d'ajustement politique de réponse aux problèmes économiques. Mais comme évoqué précédemment l'enseignement professionnel constitue le rappelle Palheta (2012a, p. 167), « un champ en pointillé ». Bien qu'étant situé entre le champ scolaire et le champ économique, il conserve une certaine autonomie par sa spécificité. Du côté du champ scolaire, il revendique sa spécificité en termes de diplômes et de profils d'élèves et de l'autre, le champ économique, il peut mettre en exergue la dimension pédagogique face aux injonctions patronales et économiques.

La position dominée du champ professionnel à la périphérie des deux champs lui confère de fait une relative autonomie dans la mesure où il ne remet pas en question l'ordre établi dans les deux champs principaux. Le lycée professionnel ne bouleversera pas le fonctionnement du champ économique par des réformes spécifiques. Quand des changements importants ont lieu, ils sont le plus souvent une réponse à une demande des milieux économiques par les réécritures des contenus de diplômes ou de filières par exemple. De l'autre côté, la segmentation forte entre la voie générale (et plus généralement l'ensemble des filières et des degrés de la scolarisation) et la voie professionnelle crée cette forme d'autonomie de fait. La dernière réforme de l'Éducation nationale, la transformation de la voie professionnelle débutée en 2019, n'a aucun impact sur les autres voies, l'autonomie des agents y est également maintenue mais à l'unique condition de ne pas remettre en question l'ordre établi. Pensons aux initiatives, certes rares, de proposer à des PLP d'enseigner dans un autre cadre que celui de la voie professionnelle. L'affectation des PLP sur des postes de professeurs certifiés de technologie de collège est une pratique courante pour résoudre la pénurie d'enseignants. Dans ce cas, le transfert de ces PLP est accepté par l'Institution sans véritable discussion. À l'inverse, l'affection d'un PLP en classe de BTS, non pas par pénurie de professeurs disponibles mais par la volonté d'apporter l'expertise des PLP en classe de BTS où le nombre d'élèves sortants de baccalauréat professionnel augmente est beaucoup plus problématique. Dans ce dernier cas, bien qu'il

s'agisse d'initiatives isolées, ces mesures tentent de renverser l'ordre établi au sein du champ et sont vite annihilées par l'Institution. Dans le cadre de ces champs, l'État reste le garant de l'ordre et de la structure. Pour notre exemple, la nature du concours passé par le professeur permet de fixer les limites de son champ d'action et de travail.

Figure 14: L'univers social de l'enseignement professionnel



Le fonctionnement du champ est régi par le respect des règles du jeu par l'ensemble des agents du champ. Ces règles structurent le fonctionnement du champ et les lient entre eux. Chaque joueur est donc en possession de cartes et d'atouts en termes de capital qu'il peut consciemment ou non utiliser en fonction du champ dans lequel il se situe et de la spécificité de la partie à laquelle ils participent :

« Un capital ou une espèce de capital, c'est ce qui est efficient dans un champ déterminé, à la fois en tant qu'arme et en tant qu'enjeu de lutte, ce qui permet à son détenteur d'exercer un pouvoir, une influence, donc, d'exister dans un champ déterminé, au lieu d'être une simple quantité négligeable ? » (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 74).

Le champ reste bien une structure spécifique caractérisée par des relations et interactions entre les agents de ce champ. Et la dynamique du jeu consiste en des acteurs « augmentant ou conservant "leur capital, leurs jetons", conformément aux règles tacites du jeu et aux nécessités de la reproduction et du jeu et des enjeux » (*idem*, p. 75).

Mais ces règles du jeu restent fragiles. Elles peuvent changer en fonction des stratégies adoptées par les agents de ce champ pour améliorer leur position. Ces changements peuvent porter sur

les normes voire des règles du jeu elles-mêmes. Le champ est donc un espace social instable, en mouvements où les agents changent de positions en fonction de la stratégie qu'ils adoptent ou du changement des règles par l'Institution par exemple. La création d'un nouveau concours de recrutement (PLP 1 et PLP 2) intégrant arbitrairement les existants ont changé les modes de fonctionnement et de fait les règles du jeu au sein du champ du lycée professionnel. Ainsi les professeurs de lycée professionnel dans ce champ en pointillé ont incorporé sous la forme d'habitus ces dispositions à agir, à penser et à percevoir le contexte dans lequel ils interagissent. Comme l'évoque Di Méo (2005), leur habitus les amène à suivre la « boussole du social » qui guide leurs stratégies au sein du champ.

2) Le paradoxe de la relégation

Comme nous l'avons vu, la filière professionnelle bien qu'intégrée dans le système éducatif s'est vite « dépouillée de ses objectifs » pour en devenir marginalisée (Tanguy, 2016). Accélérée par le contexte de la massification scolaire, elle a évolué vers une filière de relégation pour des élèves ayant échoué aux apprentissages des enseignements généraux. Ce processus est intimement lié à l'histoire commune de l'enseignement technologique et l'enseignement professionnel. Dès le lendemain de la guerre, les deux filières connaissent des évolutions conjointes dont la séparation sera validée par la loi Haby en 1975. La réforme Berthoin de 1959 outre l'allongement de la scolarité de 14 à 16 ans enclenche le mouvement de transformations de l'enseignement technique. Elle la scinde en deux voies : un enseignement professionnel de trois ans amenant au CAP et un enseignement technique de quatre années. Que ce soit pour les cycles courts ou longs de l'enseignement technique, l'architecture des diplômes est également revue. C'est donc à partir de 1975 que le rythme des transformations s'accélère : les CET deviennent les lycées d'enseignement professionnel. Comme le souligne Lembré (2016), l'esprit des réformes envisagées depuis 1959, constamment reportées, prennent forme avec la création du baccalauréat professionnel à un rythme rapide en vue de constituer rapidement un système éducatif unifié.

La hiérarchie enseignement général / enseignement professionnel s'est consolidée avec l'extension de la scolarisation et la volonté politique de modernisation de l'économie française. Les réformes de 1983 menées par le ministère Chevènement dans une volonté forte d'accroissement du niveau de qualification et un rapprochement avec le monde de l'entreprise en demande de techniciens qualifiés pour s'adapter à un marché de l'emploi en évolution

réorganisent les instances et modifient les statuts (Castel, 2007; Tanguy, 1991; Willis, Mischi, Laurens, & Hoepffner, 2011).

La spécificité du champ dans lequel ils agissent disposant d'une certaine forme d'autonomie leur a permis d'« innover et inventer de nouvelles pratiques pédagogiques en vue de former des élèves souvent réfractaires à la forme scolaire » (Jellab, 2017b, p. 132). En effet, l'enseignement professionnel a souvent été le laboratoire des réformes étendues ensuite aux autres segments du système éducatif aussi bien pédagogiques (approche par compétences, CCF, Accompagnement personnalisé) qu'administratives (statut bivalent des enseignants). Néanmoins les PLP situés aux frontières du champ (Tanguy, 2016) confirment ainsi la similitude de parcours entre les élèves et les enseignants de la voie professionnelle (Jellab, 2009).

3) Maintenir l'ordre

Une focalisation sur les PLP Lettres-histoire demande ainsi à analyser leur positionnement ainsi que leurs stratégies au sein de l'Éducation nationale. Dans cette perspective, il s'agit de s'interroger sur les effets induits de la limite fixée par l'institution scolaire notamment entre les corps enseignants. Ces limites représentent « une zone de flou, de coupures tranchées telles que tout le monde sache bien de quel côté de la ligne il se trouve » (Bourdieu, Champagne, Duval, Poupeau, & Rivière, 2015, p. 127). Il s'agit bien de saisir de quelle manière cette frontière est imposée aux agents dominés et ce qui provoque le fait qu'ils soient assignés à l'un ou l'autre côté de la limite. L'Institution compose avec le pouvoir dont elle dispose sur le contrôle du droit d'accès (Jellab, 2008a). La création d'un nouveau corps dont l'accès peut se faire par un concours externe ou par la liste d'aptitude permet à l'Institution, selon les années et les réformes, de contrôler aussi bien un corps enseignant que la relation que ce corps entretient avec les autres corps.

Ainsi en 1986, la loi de programme sur les enseignements technologiques et professionnels redéfinit le statut des enseignants créant un nouveau concours mettant fin, en théorie, à la diversité des profils (PLP 1, CET) dans un souci d'homogénéisation du corps. Mais au regard des délais trop courts, les procédures d'intégration n'ont pas pu se faire que partiellement.

4) Espaces en marge

Le lycée professionnel s'inscrit dans une position spécifique aux marges de celui de l'économie et du monde scolaire. Alors que Palheta le définit comme étant un champ en pointillé, il semble nécessaire de préciser sa configuration que les approches en géographie sociale permettent d'éclairer.

Il est vrai que le détour par la géographie peut apparaitre singulière d'autant plus que Bourdieu a pu la caractériser de « science dominée et portée à se contenter modestement de ce qu'on lui accorde, à se cantonner dans la région que les disciplines plus "ambitieuses", sociologie et économie, lui impartissent, c'est-à-dire le petit, le particulier, le concret, le réel, le visible, la minutie, le détail, la monographie, la description » (Bourdieu, 1980b, p. 64).

Mais les champs entre eux ou à l'intérieur de certains sous-champs plus ou moins autonomes selon les cas peuvent entretenir des relations-frontières les uns avec les autres. Le concept d'espace social dans la perspective du champ peut sembler éloigné de la géographie, il s'en rapproche dans le cadre « d'une logique de stratification et d'une logique fonctionnelle comme en témoigne la schématisation de l'espace des positions sociales et de l'espace des styles de vie (Bourdieu, 1979, pp. 140-141). S'intéresser au lycée professionnel en périphérie du champ scolaire amène à s'interroger sur sa marginalisation dans sa dimension spatiale. Le sociologue qui conçoit l'espace social comme le lieu de relations de pouvoir rejoint à cet égard le géographe qui entend organiser sa réflexion à l'aide du « fil-guide » du pouvoir (Coenen-Huther, 2000, p. 152).

Le terme de marge peut autant signifier une bordure qu'une frange, un écart, un profit, une frontière, une limite, un hors-cadre. La marge se définit toujours dans un rapport à quelque chose, renvoie à une situation spatiale (un lieu, des lieux), à une logique territoriale et à une trajectoire (marginalisation/ démarginalisation). Entre des lieux, des espaces ou des groupes sociaux, ces articulations expriment des jeux d'influences, des rapports de domination, des interactions et des interrelations hiérarchisées, plus ou moins asymétriques faisant système. Ici la question renvoie aussi bien à la place occupée symboliquement par les agents au sein du champ que leur positionnement en termes de spatialité accentuant ou non leur domination ou au contraire leur degré d'autonomie. À ce titre, le lieu « lycée professionnel » est aussi bien un objet de lutte à l'intérieur de l'ensemble du champ de l'éducation qu'à l'intérieur du sous-champ lui-même où les professeurs interagissent pour dominer les règles de fonctionnement.

5) Le stigmate

Les règles du jeu sont redéfinies à compter de 1984. La stratégie de l'Éducation nationale évolue du fait des transformations du système (scolarisation de la formation professionnelle, uniformisation des corps enseignants) et induit des adaptations que nous avons déjà évoquées en termes de réponses immédiates au chômage persistant et à la nécessité d'augmenter le niveau de qualification des jeunes diplômés pour répondre aux attentes du monde économique. Ainsi pour faire accepter ces modifications en profondeur (la fusion des corps enseignants dans la voie professionnelle au sein d'un unique et même corps enseignant), il ne faut surtout pas que ces mesures prises par l'institution scolaire apparaissent comme arbitraires pour qu'elles fonctionnent socialement aux yeux des agents. Chacun doit trouver une base objective afin de pouvoir fonctionner. C'est ainsi que l'argumentaire basé sur la notion de renouveau, de modernisation va être privilégié par les pouvoirs politiques pour imposer leur réforme auprès des professeurs.

Et pourtant « dans l'histoire, beaucoup de groupes se sont constitués sans autre base finalement que les effets stigmatisants d'une lutte symbolique antérieure » (Bourdieu, Champagne, Duval, Poupeau, & Rivière, 2015, p. 130). Tout pouvoir dominant imposant des limites compose avec une forme de violence symbolique auprès des dominés pour obtenir leur adhésion par le recours à une conception qui doit apparaitre naturelle dans rapports de domination (Bourdieu, 2014).

C'est la dimension naturelle de ce mécanisme de domination dans l'ordre social qui légitime le processus. C'est au prix d'un processus collectif de socialisation continu que les habitus différenciés se diffusent selon les règles définies par les dominants sous couvert d'une « somatisation des rapports sociaux de domination » (Bourdieu, 2014, p 40). Dans ce contexte, chaque PLP qui témoigne de la relégation de la voie professionnelle ou se désolidarise des autres corps enseignants illustre le fait que l'agent reprend lui-même le discours de l'Institution sans nécessairement s'en rendre compte. Il a donc incorporé la nature de la relation de pouvoir et de fait renforce ainsi la violence symbolique exercée par l'institution scolaire. Et chacun de ces discours ne fait qu'un peu plus légitimer cette domination et renforcer l'assise de ce principe dans les mentalités d'une voie professionnelle délaissée et abandonnée par l'institution scolaire. La différence de traitement médiatique entre la voie professionnelle et la voie générale (la période de confinement en a fourni de nombreux exemples) illustre les injonctions tacites intégrées aux pratiques professionnelles. L'ordre social impose le principe de ségrégation autant qu'il inculque notamment aux jeunes professeurs de lycée professionnel cette culture de

la domination et donc son acceptation. Il s'incarne dans la capacité de l'agent à accepter et assumer cette marque distinctive qui valide et conforte ce rapport de domination.

Ce stigmate de la domination définit ainsi le cadre dans lequel interagissent les agents. Il permet également de définir les limites de son action pour ne pas mettre en danger l'ordre social établi. Ainsi le corps des PLP qui se caractérise par un groupe enseignant spécifique avec un public particulier perpétue ce processus de domination en relayant et donc rendant toujours vivace ces rapports de domination. Une des illustrations se retrouve dans l'attitude des syndicats ou des chefs d'établissement lors de la réflexion sur la fusion des corps. Leur opposition farouche à la fusion des corps s'incarne dans les discours par un argumentaire basé sur une volonté de maintenir une voie professionnelle indépendante de la voie générale. Mais cette opposition peut également relever une dimension concrète de la remise en question de l'ordre établi basée sur une déclinaison spécifique des rapports de domination qu'ils avaient incorporés et acceptés.

Le monde social « apparait comme une sorte d'entrelacs, d'écheveaux, de frontières en pointillé plus ou moins épaisses qui sont partiellement superposables et hétérogènes (…) de même à la lisière de la forêt, la densité des arbres décroit où il est très difficile de dire réellement où finit la forêt et où elle commence » (Bourdieu et al., 2015).

D. Processus de professionnalisation

Dans la compréhension des forces au sein du champ du corps des professeurs tout comme dans le sous-champs des PLP, il est important de s'interroger sur l'existence ou non d'un processus de professionnalisation. Cette « transformation d'une activité de service lambda en corps de métier normé, structuré, hiérarchisé et estimé, soit d'un métier quelconque en corps professionnel institué » (Hughes, 1996) permet de saisir si les PLP composent avec une structuration de leur corps imposée par l'institution scolaire ou s'ils la construisent de manière autonome. Pour comprendre la façon dont s'oriente et s'élabore cette professionnalisation, c'est de l'activité du professionnel même qu'il faut repartir (Lanher, 2016).

La construction de l'identité professionnelle des PLP Lettres-histoire se détermine par des éléments spécifiques qui peuvent sembler identiques à tous les corps enseignants. Mais elle s'en distingue. Ces éléments structurent les modalités d'actions et commandent les systèmes d'entrée dans le métier par la passation d'un concours particulier, se préservent par les temps

de formations continue au sein desquels le gardien de l'ordre établi au sein du corps joue un rôle essentiel.

1) Le CAPLP, l'entrée dans le métier

Différentes phases et cycles construisent progressivement l'identité professionnelle d'un corps. La description des formes qu'ils prennent permet de dévoiler les contraintes qui s'exercent sur les pratiques (Beckers, 2007). Pour les PLP Lettre-histoire, le concours CAPLP interne comme externe en est la première phase.

Ce concours est né en 1985 comme un simple acte administratif pour doter l'Éducation nationale des agents dont elle avait besoin pour mettre en œuvre une politique ambitieuse de refondation de valorisation des filières professionnelles. Pourtant l'image de l'environnement dans lequel débutent les nouveaux enseignants est l'exact opposé : un lycée professionnel méconnu, dévalorisé et marginalisé. Aux côtés du CRPE, du CAPES et de l'agrégation, le CAPLP n'occupe que peu de place en termes de nombre de candidats et de parcours de formations spécifiques. D'ailleurs dans les académies au sein des INSPE, les formations de préparation dédiées aux concours CAPLP notamment dans les domaines généraux restent rares. L'académie de Lille peut apparaitre comme un contre-exemple significatif puisqu'elle réussit à maintenir un vrai parcours de préparation au CAPLP. L'explication se trouve dans la conjonction de trois éléments spécifiques. L'académie dispose du plus grand nombre de lycées professionnels du fait de la prégnance de la culture de la formation professionnelle en lien avec l'héritage ouvrier de la région. Mais à l'échelle nationale, de nombreux INSPE ne proposent plus la préparation à ce concours par manque d'effectif et de vocations pour ce corps de professeurs. Les facteurs explicatifs semblent nombreux : la faible attractivité du métier en lycée professionnel, le manque de connaissance de l'existence de ce corps enseignant du fait de la faiblesse de l'information à l'université par exemple. Mais ces éléments demandent à être précisés et l'analyse approfondie.

À l'université, les formations au CAPLP sont proposées au mieux sous le format de séances de travail hybrides. Le modèle le plus fréquemment utilisé est de greffer les formations spécifiques pour les concours de la voie professionnelle à celles du CAPES de lettres modernes mais plus généralement au CAPES d'histoire géographie prenant la forme de quelques heures de préparation au CAPLP Lettres-histoire.

Rares sont les candidats qui souhaitent s'orienter uniquement vers la préparation du CAPLP. Le plus souvent, deux stratégies apparaissent : soit passer le CAPLP dans une perspective d'entrainements aux épreuves du CAPES ; soit tenter sa chance, sans nécessairement avoir préparer les questions au concours, comme potentielle bouée de secours en cas d'échec au CAPES. Il est néanmoins important de préciser le profil de ces candidats. Ces parcours de formation aux concours enseignants dispensés dans les universités sont essentiellement des étudiants qui souhaitent parachever leurs parcours de formation par l'obtention du concours de professeurs. Ce concours symbolise une forme de consécration de parcours universitaire pour ces étudiants qui, arrivant à l'université en filière littéraire ou historique, ont été bercés par les chants d'un statut d'agrégé ou de certifié. Ils n'ont entendu parler du CAPLP que rarement ou de manière sommaire : le CAPLP est considéré comme facilement accessible, peu exigeant en termes de connaissances. Et pourtant les pourcentages de réussite restent semblables à ceux du CAPES d'histoire géographie ou de lettres modernes même si de nombreuses précautions sont à prendre avec ces statistiques. Pour cette catégorie de lauréats du CAPLP Lettres-histoire qui se résignent à accepter le concours souvent à défaut d'avoir obtenu le CAPES, ils acceptent une arrivée dans le métier en désespoir de cause. Ces néo-PLP conservent la reconnaissance de leur capital universitaire au même titre que leurs homologues certifiés. Cependant ils ont pleinement conscience qu'ils vont être confrontés, même si cela relève parfois plus d'un fantasme que d'une réelle connaissance, à un public de milieux populaires en échec, pour la plupart ascolaires. Ces candidats savent d'emblée qu'ils entreront dans un processus de déclassement. La restauration identitaire sera difficile. Ils doivent s'atteler une seconde fois à la préparation des concours notamment par la voie interne après avoir validé les trois années d'ancienneté requise pour le présenter. Pour ces étudiants, le parcours PLP est synonyme de trois années à purger en espérant pouvoir bénéficier d'une remise de peine pour bons et loyaux services en qualité d'assistants d'éducation.

Ces candidats lauréats peuvent donc apparaitre comme des enseignants connaissant un potentiel rapport contrarié à l'entrée dans le métier créant une homologie de conditions entre les néo-professeurs et les élèves pour ces profils de candidats (Jellab, 2005c). Mais ce rapport professeur / élève peut également être perçu comme un processus de changement de classe sociale développé par Jacquet (2014). À la notion de transfuge de classe (Bourdieu, 1978a, 2002a), l'auteure préfère celle de transclasse : en évitant toute connotation négative, le concept permet de penser les changements de classe sociale vers le haut comme vers le bas. Ainsi ces néo PLP arrivant contrariés dans le métier sont confrontés à une double distance : celle avec leur milieu d'origine et celle avec leur milieu d'arrivée. Ce rapport avec le milieu scolaire

professionnel qu'ils ne connaissent pas peuvent les faire apparaitre comme des « immigrés de l'intérieur » (Jaquet, 2014, p.140). Cet éloignement avec la voie générale qu'ils convoitaient les met dans une situation complexe qui ne leur permet pas de définir leur rôle social au sein de l'Éducation nationale. C'est par une prise de recul, l'incorporation d'un habitus de classe moyenne et une posture critique qu'ils définissent la place qu'ils doivent désormais occuper. Le constat amer d'un décalage entre un discours institutionnel laissant croire à l'élitisme de la filière professionnelle et la relégation de cette voie de formation ne fait que renforcer la position de l'entre-deux pour ces étudiants qui doivent faire le deuil, même temporairement, de leur quête d'idéal-professeur dans la voie générale.

Le CAPLP se caractérise également par un nombre de candidats ayant achevé leur parcours universitaire, ne suivant pas de formation spécifique à la moyenne d'âge plus élevée. Le CAPLP représente pour eux une opportunité d'entrée dans l'Éducation nationale après souvent une période de successions de contrats de contractuels dans le secteur privé comme le public.

> « Celle-ci renvoie à un ensemble d'épreuves subjectives rapprochant l'expérience des uns de celle des autres, notamment pour ce qui est du sentiment d'être dominé et de devoir s'en affranchir, soit en quittant le LP, soit en donnant à son expérience une autre configuration. C'est cette homologie qui modère les effets escomptés d'une transformation des modes de recrutement, un recrutement dont l'élévation du niveau n'annihile pas la persistance d'une ressemblance relative entre les enseignants et leur public. Cette ressemblance — une origine sociale plus ouvrière, une scolarité souvent contrariée, une orientation non choisie, le sentiment d'être dominé dans l'institution scolaire — donne à l'entrée et à l'exercice du métier une spécificité. L'expérience scolaire passée préfigure un certain rapport à l'enseignement et contribue, pour une large part, à l'émergence du projet d'enseigner. L'habitus inclut également l'histoire socio familiale et le rapport à l'école. C'est moins le choix d'y enseigner qui est en jeu que la manière dont s'opère l'année de stage, la découverte de l'établissement scolaire et des élèves, et, partant, les modalités d'un remaniement identitaire nécessaire à la professionnalisation. » (Jellab, 2005c, p. 160)

Mais rare ne veut pas dire personne. Les profils les plus courants des candidats préparant exclusivement le CAPLP restent les enseignants contractuels souhaitant stabiliser leur situation

professionnelle après, le plus souvent, avoir enseigné plusieurs années en lycée professionnel. Le concours interne est dans ce cas-là, la voie privilégiée d'accès au concours.

La méconnaissance du concours, la faiblesse de la préparation dans les académies, font des rapports de jury une source incontournable pour prétendre à l'obtention le CAPLP. À l'image des épreuves du concours, les rapports de jury publiés chaque année par le ministère se composent de deux parties distinctes : une consacrée aux épreuves de lettres et une autre à celles d'histoire- géographie, quitte à parfois mentionner les mêmes remarques ou répéter les mêmes conseils.

Jusqu'en 2021, le CAPLP externe Lettres-histoire comportait deux phases. La première, l'admissibilité, basée sur deux épreuves écrites, une en lettres et une deuxième en histoire géographie permettait d'accéder aux épreuves orales d'admission dans second temps. De la même manière, les épreuves orales se composaient de deux épreuves : l'une en lettres et l'autre en histoire géographie[54]. Mais alors qu'il était clairement mentionné dans les règlements de concours que la note de zéro était éliminatoire, aucun élément ne fixait une note minimale éliminatoire dans l'une ou l'autre des valences. Les rapports de jury rappelaient les exigences de maitrise des deux valences. Mais un candidat excellent dans une valence et très faible dans l'autre avait toutes ses chances d'être admis par le jeu des moyennes entre les notes des épreuves écrites et celles de l'oral. Le concours du CAPLP bivalent ne faisait que renouveler les stratégies employées par les candidats au CAPEGC démontrant l'incapacité de l'Institution de trouver une solution propre à ce concours ou du moins de proposer des modalités spécifiques.

2) Les contraintes de la formation

Les souhaits émis par la ministre de l'Éducation nationale en septembre 2015, Najat Vallaud-Belkacem, ont été partiellement réalisés par la mise en œuvre d'une formation spécifique pour les enseignants de lycée professionnel. À défaut de formations au sein des ESPE, les IEN ET-EG ont pris le relais de l'accompagnement. Cette structuration de la formation de ces enseignants a permis à l'Éducation nationale de contrôler la formation de ses néo-titulaires mais également de codifier et structurer l'identité du corps comme l'évoque Jellab (2017a, pp. 127-128) :

[54] L'organisation des oraux est plus complexe avec pour chacune des valences deux types d'épreuves, épreuve de mise en situation professionnelle et épreuve à partir d'un dossier du moins jusqu'à la session 2020. Pour plus de précisions : https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98821/les-epreuves-caplp-externe-cafep-caplp-section-lettres-histoire-geographie.html

« Globalement les PLP de l'enseignement général bénéficient d'un accompagnement- même s'il reste parfois monodisciplinaire- soutenu, par les PLP des sections professionnelles sont moins accompagnés par les ESPE que par les IEN ET EG. Les temps de formation réunissant les PLP et les PLC restent rares, voire inexistants, alors qu'il s'agit d'un enjeu central au sein d'une institution scolaire faisant la part belle aux parcours des élèves et à leur cohérence. »

Ces contraintes s'imposent à l'activité des agents. Les professeurs de Lettres-histoire en tant que groupe social lié par des relations de dépendance, de complémentarité ou de rivalité, principalement économiques sont confrontés aux problématiques de changement de statuts, de considération et valorisation du travail, de la nature du lien qu'ils entretiennent avec les élèves, avec les entreprises et les autres professeurs dans un contexte plus global des enjeux éducatifs, des transformations économiques.

3) L'effet d'inertie de l'habitus.

En se référant aux travaux de Bourdieu (1980, p. 88), l'habitus peut se définir comme un « système de dispositions durables et transposables, structures structurées disposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principe générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre ».

Deux types d'habitus correspondant à deux étapes successives de la socialisation de l'individu sont à prendre en compte. L'habitus primaire, tout d'abord, se construit dès le plus jeune âge. C'est durant toute cette période que l'enfant va intérioriser et apprendre les normes, les codes, et les règles qui régissent son groupe social d'appartenance. Cet habitus est le fruit de son éducation familiale et scolaire.

Ensuite l'habitus secondaire correspond quant à lui à l'ensemble des apprentissages que l'individu rencontrera par la suite tout au long de sa vie, et notamment dans le cadre de son environnement professionnel. La plupart du temps, habitus primaire et secondaire se succèdent dans la continuité : c'est la reproduction sociale. L'individu à l'âge adulte voit son habitus correspondre à celui de son groupe social d'origine. L'habitus acquis poursuit l'habitus hérité.

Dans le cadre de notre travail, identifier les caractéristiques de l'habitus du corps des Lettres-histoire devient essentiel aussi bien par sa spécificité que la complexité de sa construction. Il est d'autant important de le comprendre que, à la différence des enseignants de matières professionnelles déjà évoqué par le biais des travaux de Tanguy (1991), les Lettres-histoire comme les autres PLP de matières générales sont confrontés à une situation qui peut être source de souffrance. En effet ces professeurs ont suivi des parcours universitaires desquels ils sont sortis diplômés, les niveaux master et auparavant licence étant exigés pour présenter le concours. Ils ont donc acquis un habitus dans le cadre scolaire puis universitaire structurant leur capacité à agir et à adopter des conduites objectivement adaptées aux situations qu'ils peuvent rencontrer. L'exemple des professeurs lauréats au CAPES est significatif d'une maitrise des modes de fonctionnement du champ scolaire qu'ils intègrent et au sein duquel ils agissent. Dans le cas des PLP, la situation est autre.

Rarement issus du monde de la voie professionnelle, ces professeurs se trouvent intégrés dans le monde de la formation professionnelle dont ils ignorent la plupart les codes, les modes de fonctionnements. Ils sont donc contraints d'adopter de nouvelles conduites. Ces professeurs se trouvent confrontés à un public d'élèves qu'ils ne connaissent pas et qui provoquent une véritable rupture dans leurs modalités d'exercice mais avec lequel ils doivent composer. Les élèves issus de milieux populaires en difficultés scolaires ayant un rapport très méfiant à la culture générale souvent symbole de leurs échecs scolaires au collège imposent aux professeurs de s'adapter. Enseignants, ils doivent également agir en éducateurs, assistantes sociales, psychologues parfois policiers avant de pouvoir faire passer les contenus disciplinaires. Ils inventent donc une démarche pédagogique qui leur permet d'exister bien loin de l'académisme scolaire. Conséquences de cette nécessaire adaptation, l'Institution leur reconnait ainsi la compétence de gérer ce profil d'élèves à la différence de la voie générale qui reçoit les honneurs du ministère au travers de la vitrine des sections sélectives et élitistes. Ces conditions d'enseignement placent d'emblée ces PLP à la marge du système scolaire et tracent une frontière symbolique entre les voies de formations malgré les discours politiques et les qualificatif d'excellence professionnelle.

L'habitus des PLP de matières générales et notamment ceux de Lettres-histoire caractérisé par une confrontation entre leurs habitus primaire et l'habitus secondaire les contraigne à adopter de nouvelles conduites, à construire collectivement leur identité indépendamment des autres corps enseignants. L'enjeu ici est donc de saisir, par les entretiens et les observations,

ces composantes incorporées par les Lettres-histoire structurant l'habitus et les ajustements réalisés par ces professeurs pour construire leur identité professionnelle.

IV. L'effet (de) l'Établissement

A. Question de terminologie

1) Question d'efficacité

Comme le souligne Cousin, la sociologie de l'éducation s'est intéressée à partir des années 1980 à la capacité des établissements à se construire de manière autonome. Les établissements se caractérise selon lui comme des entités ayant leurs propres autonomies d'actions sans que le type de profil d'élèves accueilli puisse influencer son développement. Autrement dit, l'école n'est plus considérée comme « un système monolithique agissant aveuglement de la même manière partout et au même moment, mais comme l'agrégation de multiples unités - écoles primaires, collèges et lycées - produisant chacune des effets sensiblement différents sur les résultats scolaires et/ou sur la sélection scolaire » (1993, p. 395). Les établissements scolaires ne peuvent plus être perçus comme un modèle unique et invariant mais comme des entités autonomes capables de mobiliser ses agents en fonction de son profil. Cet effet établissement a permis de développer une riche littérature scientifique.

Néanmoins « cet effet établissement correspond à ce que l'établissement peut apporter de spécifique et de mesurable, il renvoie, *grosso modo*, à son efficacité propre » (Bourreau & Dutercq, 2005). Mais le seul recours à l'analyse des performances des élèves par le biais des résultats aux examens comme données quantitatives apparait comme trop limitatif pour mener une interprétation significative de la situation. De plus les raisons des disparités sont multifactorielles et parfois difficiles à évaluer notamment en cas de fortes différences entre les établissements.

Grisay (2006) met en lumière trois principaux facteurs. Le premier concerne le type de population recruté en fonction de leur origine géographique (milieu urbain, rural, zone périphérique aisée ou de milieu populaire) ou de la réputation des établissements. D'ailleurs souvent la réputation de l'établissement crée un effet d'attraction (ou de dissuasion) pour certaines familles.

Le second qu'elle mentionne relève de son travail de comparaison des systèmes scolaires européens où l'auteure relève les différentes modalités d'orientation plus ou moins précoces. En développant l'exemple des systèmes scolaires de type « germanique », elle démontre l'effet des affectations des élèves dans des filières générales ou professionnelles dans les établissements pour des élèves en fonction de leurs résultats scolaires dès la fin du primaire.

Enfin le troisième facteur relève la qualité de l'enseignement comprenant les enseignants eux-mêmes, de l'environnement scolaire dans lequel ils exercent et les pratiques éducatives. « À aptitudes égales au départ, les élèves progressent mieux, bien sûr, s'ils sont pris en charge par des enseignants compétents, dans un établissement calme et bien équipé, que s'ils sont exposés à des maîtres démotivés et aux multiples problèmes d'un établissement en crise » (Grisay, 2006, p. 217).

Même si depuis ces travaux, les données d'analyses statistiques se sont étoffées ne se limitant plus seulement aux résultats aux examens, elles restent le plus souvent focalisés sur la performance des élèves. Les plus emblématiques que sont les enquêtes PISA passent souvent sous silence le troisième facteur mentionné par Grisay. Comme « l'étude de "l'effet établissement" revêt (ou devrait revêtir) une importance politique considérable » comme l'écrit l'auteure, il nous semble indispensable de se focaliser sur la place et le rôle des professeurs dans l'établissement, lieux où ils exercent leurs missions d'enseignement afin de démontrer les stratégies de revendications ou de résistances qu'ils y développent.

2) <u>L'établissement, l'illusion d'une culture commune</u>

Pour un établissement scolaire, la recherche de l'identification d'une autonomie d'actions et des mises en œuvre de stratégies pédagogiques spécifiques pour la réussite des élèves qui les fréquentent prennent appui sur les équipes éducatives en place. L'établissement applique les consignes nationales qui prennent la forme d'un contrat d'objectifs rendu obligatoire depuis la loi d'orientation de 1989 validé auprès des autorités académiques lors des dialogues de gestion. La marge d'autonomie apparait plus réduite en termes d'initiatives qui, depuis l'article 61 de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, codifié à l'article L. 421-4 du code de l'éducation, permet à la collectivité territoriale de rattachement, si elle le souhaite, d'être cosignataire du contrat d'objectifs (contrat tripartite).

Néanmoins dans ce contexte, Agulhon (1994) met en lumière deux caractéristiques des lycées professionnels par rapport aux autres établissements. D'une part, les valeurs et les finalités en jeu au sein de ces établissements sont en marge du monde scolaire en prise directe avec le monde économique et professionnel. D'autre part, les LP se caractérisent par le profil des élèves qui les fréquentent souvent en difficulté et d'origines sociales défavorisées. Cela entretient donc la reproduction par le renforcement des habitus de classe des élèves qui étudient en LP et « non

par l'assujettissement des aspirations individuelles ou l'imposition d'une morale transcendante de l'effort ou du mérite » comme le définit Palheta (2012, p. 322).

Ainsi étudier les PLP au sein des établissements demande de définir les liens qu'ils entretiennent avec l'établissement dans lequel ils travaillent. Ces liens sont caractérisés par une réelle complexité mettant en rapport à la fois des dimensions endogènes à l'établissement, telle que son organisation hiérarchique, la culture du lieu et les rapports de pouvoir mais également des facteurs exogènes comme son insertion dans des écosystèmes proches ou plus éloignés (académie, département, commune). L'établissement est alors le produit d'une identité qu'il a construit autant que celui qu'on lui attribue (Agulhon, 1994). Le tissu économique, la composition du bassin de formation, les relations avec le Rectorat et la Région, l'histoire de l'établissement, les filières présentes dans l'établissement (industrielles/tertiaires, statut scolaire/apprentissage, GRETA…) et l'organisation des locaux comme son inscription dans l'espace sont les éléments structurants de cet effet du lieu sur les enseignants.

L'effet établissement est finalement assez complexe à caractériser car il suppose de résoudre le problème du choix du référentiel le plus propice pour mettre en lumière les diverses dimensions qu'il suppose. Comme le soulignent Derouet et Henriot (1987), c'est une approche qui doit être multiple permettant la mise en relation d'indicateurs formels comme les emplois du temps, les espaces d'enseignements mais également ce qui relève d'une « ambiance du lieu » dont l'évaluation est plus ardue comme celle dans la salle des professeurs ou des temps de concertations.

B. L'établissement, le lieu d'exercice

« Parler aujourd'hui de "banlieue à problèmes" ou de "ghetto", c'est évoquer automatiquement, non des "réalités", d'ailleurs très largement inconnues de ceux qui en parlent le plus volontiers, mais des fantasmes, nourris d'expériences émotionnelles suscités par des mots ou des images plus ou moins contrôlés. » (Bourdieu, 2015, p. 249). Lorsque Bourdieu utilise dans *la Misère du monde* l'exemple des ghettos, il rappelle à quel point l'apparence des lieux est souvent trompeuse. Se rendre sur le terrain et constater de loin n'est pas une approche féconde car elle est contrariée par les œillères de notre propre expérience et de notre conscience politique. Il encourage donc à se pencher sur des causes plus profondes et souvent peu visibles dans le paysage. Ainsi, l'étude des lycées professionnels peut être appréhendée de la même manière. Ce ne sont pas des descriptions externes des sites qui permettront de dessiner au mieux

les enjeux qui les animent, ce sont en réalité les absences des autorités publiques notamment qui permettront de montrer que ce sont des lieux à l'abandon.

1) L'espace perçu objectivé

Saisir la réalité d'un lieu relève de la prise de conscience de deux démarches qui peuvent apparaitre antinomiques et pourtant nécessairement liées et indissociables. La compréhension d'un lieu passe tout d'abord par une perception de l'espace. « Aller voir » n'est pas suffisant pour comprendre le lieu mais néanmoins indispensable. En ayant pleinement conscience de la subjectivité du processus, cette étape est nécessaire pour prendre pleinement conscience de la « réalité vécue, c'est-à-dire perçue, ressentie chargée de valeurs pour les hommes » (Frémont, 1974, p. 231). Mais se limiter à cette seule étape, c'est écarter toute compréhension rigoureuse des liens entretenus entre les structures de l'espace social et les structures de l'espace géographique dans lequel le corps est situé. À titre d'exemple, c'est bien en prenant appui sur la représentation que les élèves ou les professeurs ont du lycée professionnel en y entrant pour la première fois que l'on peut comprendre la place que ce lycée occupe au sein du système scolaire. Mais bien évidemment cette approche subjective ne peut suffire et demande à être complétée par une analyse détachée des ressentis et des émotions conscientes ou non. Ce n'est que dans cette perspective qu'il sera possible d'identifier dans un second temps, la place que les individus occupent dans cet espace géographique.

2) Situer le figuré

Analyser l'effet de lieu demande quelques précautions. Au préalable, il est nécessaire de s'accorder sur le sens du mot. La polysémie du terme de lieu impose d'en clarifier la définition entre localisation et position. À l'image d'un figuré ponctuel sur une carte, un lieu occupe une position sur un territoire. Un établissement scolaire sera placé à un endroit déterminé comme un point sur une surface. Sa position, par contre, demandera de concevoir cet établissement par rapport à un référent ou à des repères clairement identifiés comme la proximité d'une gare, le réseau de communication par exemple. Analyser sa position amènera à s'interroger sur l'influence de son environnement proche. Être au cœur d'une cité-dortoir ou à proximité d'une zone pavillonnaire n'induit pas les mêmes effets. L'analyse de la localisation des établissements scolaires est à ce titre très significative.

La géographie permet ainsi de prolonger l'analyse en interrogeant la société éducative et les logiques sociales qui la régissent. L'étude du champ de l'école au prisme de la question de la relation entre lieu de travail et identité professionnelle associée à une division spatiale du système éducatif (Becker, 1952) doit être approfondie. L'ancrage spatial devient ainsi le révélateur des représentations qui animent les acteurs de la ville et de l'éducation. D'ailleurs la future publication de la revue *Urbanités* consacrée « À l'appel de la ville » permettra d' « interroger ce que ces inégalités, différenciations et hiérarchisations éducatives qui se construisent et s'expriment spatialement font aux conditions, pratiques et contenus d'enseignement »[55].

La localisation et la morphologie des lycées professionnels sont les témoignages de la place tenue par l'industrie dans la ville où ils prennent place. Lieux de formation, ils inscrivent aussi par leur spatialisation les élèves et les enseignants dans un espace social dont on trouve des traces dans l'environnement proche. À partir des années 1970, la désindustrialisation a engendré des ruptures ou des fragmentations spatiales (Artus & Virard, 2011). Le déclassement de l'industrie a accompagné le déclassement des lycées professionnels mettant fin à sa vocation de former les futurs ouvriers (Willis et al., 2011). La périurbanisation accélérée favorise l'accueil des installations aux marges de la ville (Depraz, 2017) et le choix d'y construire ou non des lycées détermine leur intégration spatiale ou leur marginalisation.

Ce processus est accentué par la voie de la scolarisation de l'enseignement professionnel retenu comme le remède par les gouvernements successifs à la crise économique bousculant les équilibres établis depuis plus d'un siècle aussi bien à l'échelle d'un territoire que de celui de l'établissement scolaire. Cette volonté de transformation des structures a créé une redéfinition des territoires des différentes voies de formation qui ne peut se saisir sans l'inscrire dans le contexte de ce processus. Les filières professionnelles y occupent une place spécifique (Palheta, 2012a) accentuant leur position reléguée. Mais ces LP définis comme marginalisés ne sont pas des structures isolées mais bien des rouages d'un système de représentation de l'espace.

[55] https://www.revue-urbanites.fr/appel-16/

C. Un terrain de prédilection

L'établissement scolaire est le terrain privilégié de l'analyse de l'effet de lieu c'est-à-dire celle des structures sociales au sein d'un espace physique au même titre que les aménagements urbains par sa diversité, ses inégalités et sa complexité. En effet il ne s'agit jamais d'un espace aux délimitations nettes et précises. « L'espace social se retraduit dans l'espace physique, mais toujours de manière brouillée : le pouvoir sur l'espace que donne la possession du capital sous ses diverses espèces se manifeste dans l'espace physique approprié sous la forme d'un certain rapport entre la structure spatiale de la distribution des agents et de la structure spatiale de la distribution des agents et la structure spatiale de la distribution des biens et des services, privés ou publics » (Bourdieu, 2015, p. 251). Ainsi la position de l'agent s'exprime en fonction de la position qu'il occupe dans l'espace. Le simple fait de se présenter comme un professeur en lycée professionnel cantonne l'individu à une position clairement identifiée à la différence d'un autre qui enseigne en classe préparatoire. Le lieu positionne l'agent dans l'espace social.

Saisir les enjeux de ces effets de lieux permet de révéler le droit à la ville aux personnes (Lefebvre, Deulceux, Hess, & Weigand, 2009) comme celui du droit à la formation professionnelle.

L'espace social bénéficie d'une certaine stabilité du fait de l'inertie de ses structures. En effet le changement radical des structures sociales en présence dans un lieu ne pourra se faire qu'au prix d'un travail en profondeur « de transplantation, d'un déménagement des choses et d'un déracinement ou d'une déportation des personnes, qui supposeraient eux-mêmes des transformations sociales extrêmement difficiles, couteuses et incertaines » (Bourdieu, 2015). Les exemples d'un transfert complet d'un établissement d'un espace à un autre sont rares. Ces migrations sont le plus souvent dictées par des contraintes de sécurité et de respect de normes. L'observation de l'installation d'une équipe enseignante dans un autre espace revêt toujours une dimension nostalgique, prétexte utile pour masquer l'incertitude et la peur engendrées par ces changements.

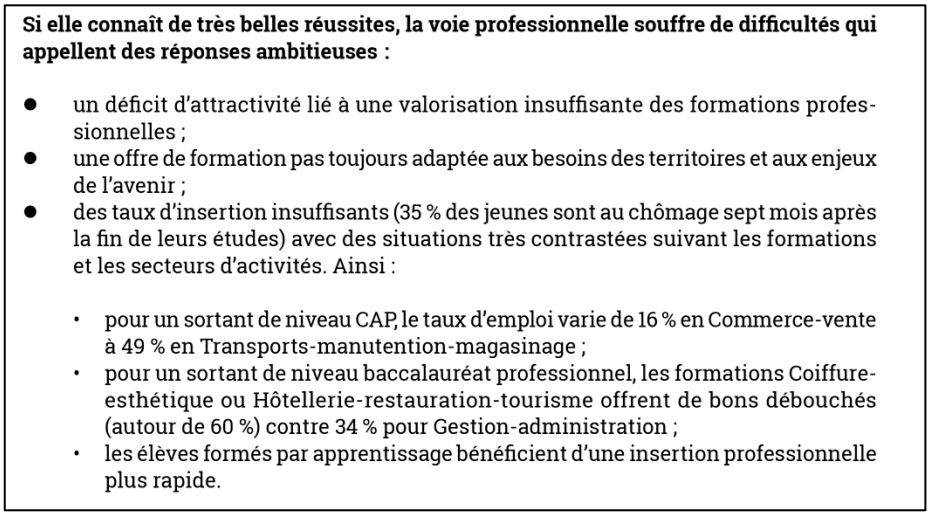
1) Le stigmate du lieu

« L'espace social réifié (c'est-à-dire physiquement réalisé ou objectivé) se présente ainsi comme la distribution dans l'espace physique de différentes espèces de biens et de services et

aussi d'agents individuels et de groupes physiquement localisés (en tant que corps liés à un lieu permanent) et dotés de chances plus ou moins importantes (en fonction de leur capital et aussi de la distance physique à ces biens qui dépend aussi de leur capital) » (Bourdieu, 2015, pp. 252-253). La valeur octroyée à chacun des corps de l'espace réifié dépendra donc de la relation entre la distribution des agents et celles des biens dans l'espace considéré. Ainsi l'accès à la salle des professeurs, à la machine à café, la localisation des casiers des enseignants, l'appropriation d'une salle réservée sont de multiples exemples de lieux stratégiques au sein d'un établissement conférant un statut à part à ceux qui peuvent se l'approprier. Entre celui qui dispose des clés de la machine à café installée dans la salle des professeurs et celui qui a en sa possession celles d'un petit portail interdit par la direction mais facilitant l'accès direct aux plateaux techniques (plutôt que de faire le tour de l'enceinte pour emprunter l'entrée principale), la distinction de positionnement au sein de la structure sociale de ces deux agents sera importante et leur ne confèrera pas les mêmes pouvoirs.

Pour saisir ces subtilités, il ne suffit pas comme nous l'avons évoqué d' « aller voir » car les différents champs ont tendance à se superposer et donc à en complexifier sa lecture et sa compréhension. L'exemple de la rue du Faubourg Saint Honoré concentrant de nombreuses boutiques, des ateliers, des galeries, donné par Bourdieu permet de comprendre la méthode pour étudier un espace à forte concentration de biens rares. Il en serait de même avec les espaces des plus démunis. La structure sociale ne pourra être comprise qu'en la comparant soit avec des commerces du même champ mais d'un autre espace physique ou soit avec ceux du même champ mais dans des positions inférieures. La comparaison avec l'espace proche n'apportera aucun élément de compréhension. Au final « ces lieux à forte concentration de propriétés positives ou négatives (stigmates) constituent un piège pour l'analyste » (Bourdieu, 2015, p. 253) puisque, s'il n'y prend pas garde, l'amènera à des conclusions biaisées car la structure observée n'aura pas d'équivalent dans l'espace observé. À ce titre, comparer un lycée professionnel à une école hôtelière n'apportera aucun élément pertinent dans la compréhension du fonctionnement du second. Par le public qui le fréquente, les deux structures ne sont pas confrontées aux même problématiques (réseaux d'entreprises, attractivité des métiers, insertions...). C'est encore moins le cas dans le contexte actuel où les médias diffusent, à renfort d'émissions de téléréalité toujours plus nombreuses, une vision spécifique sur les métiers de bouche. Par contre, comparer deux établissements qui assurent les mêmes formations fera émerger leurs spécificités. Il pourrait en être de même dans la comparaison entre les établissements ayant des formations tertiaires et un autre à dominante industrielle. Ce raisonnement peut être prolongé par la comparaisons des modalités de formations, statut scolaire et apprentissage. Et pourtant cette

stratégie de comparer deux choses différentes, aux stigmates clairement identifiés se retrouve dans le discours institutionnel. Elle a servi lors de l'explicitation de la mise en place de la transformation professionnelle.



Si elle connaît de très belles réussites, la voie professionnelle souffre de difficultés qui appellent des réponses ambitieuses :

- un déficit d'attractivité lié à une valorisation insuffisante des formations professionnelles ;
- une offre de formation pas toujours adaptée aux besoins des territoires et aux enjeux de l'avenir ;
- des taux d'insertion insuffisants (35 % des jeunes sont au chômage sept mois après la fin de leurs études) avec des situations très contrastées suivant les formations et les secteurs d'activités. Ainsi :
  - pour un sortant de niveau CAP, le taux d'emploi varie de 16 % en Commerce-vente à 49 % en Transports-manutention-magasinage ;
  - pour un sortant de niveau baccalauréat professionnel, les formations Coiffure-esthétique ou Hôtellerie-restauration-tourisme offrent de bons débouchés (autour de 60 %) contre 34 % pour Gestion-administration ;
  - les élèves formés par apprentissage bénéficient d'une insertion professionnelle plus rapide.

Source : Dossier de présentation, Transformer le lycée professionnel : former aux métiers de demain, Éducation nationale, 2019, p.5.

Sans discussion possible, les difficultés rencontrées dans la voie professionnelle et notamment dans la perspective de l'insertion des élèves ou des apprentis de même cursus sont présentées par le ministère de l'Éducation nationale afin de justifier la nécessité de changement. Mais les comparaisons ne permettent en rien de comprendre les choix opérés notamment en termes de distinction entre le statut scolaire et l'apprentissage dans la perspective de l'obtention ou non d'un diplôme CAP.

Ce détour par le discours nous permet de revenir sur l'effet des lieux au sein des espaces sociaux par l'impact des injonctions des institutions. En effet les discours institutionnels répétitifs, relayés dans les différents médias, sous des formes multiples et variées (plaquette avec des pictogrammes, des capsules vidéos, des tweets ou des mails envoyés directement dans les boites mails des agents) « sont une des médiations à travers lesquelles les structures sociales se convertissent progressivement en structures mentales et en système de préférences. Plus précisément, l'incorporation insensible des structures de l'ordre social s'accomplit sans doute, pour une part importante, au travers de l'expérience prolongée et indéfiniment répétée des distances spatiales dans lesquelles s'affirment des distance sociales » (Bourdieu, 2015, p. 255). Ce processus d'incorporation au sein de l'espace social est d'autant plus important que les déplacements et les mouvements de corps sont importants. Les entrées ou les sorties au sein d'un corps enseignant, l'obtention du concours ou le statut de contractuel, les chargés de

mission, les formateurs offrent une ouverture spatiale plus ou moins grande en fonction de la nature du stigmate de l'agent. La structure sociale se convertit en structures spatiales.

2) La structure mentale du lieu

Capture du clip #NouveauLyceePro : une nouvelle voie vers l'excellence

Source : https://www.youtube.com/watch?v=Mp4zD-AbNRE

La campagne de promotion par le ministère de l'Éducation nationale de la transformation de la voie professionnelle a, pour la première fois, reposé sur la diffusion d'un clip sur les chaines de télévision et sur les réseaux sociaux vantant le nouveau lycée professionnel. Un jeune lycéen circule dans son établissement scolaire. Il y découvre de nombreuses formations différentes ayant toutes en commun l'usage de nouvelles technologies numériques symbolisées par l'usage des casques 3D. Ce nouveau lycée professionnel est également le lieu de la mixité ethnique, de la parité aussi bien parmi les élèves que le corps enseignant, gage de bien-être et d'épanouissement tant personnel que collectif. Le regard inquiet du jeune homme montant les escaliers pour pénétrer dans l'établissement laisse la place à un large sourire après cette traversée dans l'univers de la formation professionnelle. Outre le recours aux méthodes publicitaires, ce court clip a surtout l'avantage de montrer, en creux, ce que l'Éducation nationale ne veut plus que soit le lycée professionnel. En privilégiant l'entrée par le lieu objectivé, à hauteur d'élèves, l'enjeu est de faire disparaitre l'image ancrée dans l'imaginaire collectif d'un mode de formation marginalisé, relégué, résultat combiné d'une longue construction historique comme nous l'avons vue et d'une incorporation mentale de ses structures. Le lycée professionnel doit changer d'image, la diffusion de ce clip sur les grandes

chaines de télévision nationale illustre cette ambition du ministère. Ce support de communication offre une double lecture : promotion de la voie professionnelle pour les potentiels futurs élèves mais également une volonté de leur faire mieux accepter le sort qui les attend. Bien qu'essayant de proposer des images représentatives de l'ensemble des filières, ce clip peine à faire émerger une vision réelle en phase avec la réalité des études dans la voie professionnelle. La vision idéalisée des filières innovantes, l'équipement des salles, ne serait-ce que les locaux et les bâtiments de l'établissement tranchent avec la réalité du quotidien des lycéens professionnels.

L'espace social, quelle que soit la stratégie employée pour la modifier, reste intimement lié aux structures spatiales et aux représentations mentales qui en découlent. « L'espace est un des lieux où le pouvoir s'affirme et s'exerce, et sans doute sous la forme la plus subtile, celle de la violence symbolique comme violence inaperçue : les espaces architecturaux, dont les injonctions muettes s'adressent directement au corps » (Bourdieu, 2015, pp. 255-56). Le message annonçant « un nouveau lycée professionnel » peut donc être perçu comme la mise en œuvre d'une nouvelle structure professionnelle accueillant de nouvelles formations, déployant des modalités pédagogiques, proposant un accompagnement des élèves ou des apprentis dans des locaux modernisés à la pointe de l'innovation en termes d'équipements et de matériels. L'effet du lieu dans sa complétude devient un argument publicitaire.

3) Convoiter le lieu

Dans cette perspective, le lieu devient de fait un espace de conflits et de luttes pour son appropriation par les agents. Les étages, les couloirs, les bâtiments au sein d'un établissement font l'objet de conflits parfois vifs. S'accordant unanimement sur les limites des espaces réservés dédiés à des activités spécifiques et donc uniques (gymnase, plateaux techniques, laboratoires de sciences, salles de dessin technique…), les autres espaces (salles de classes) classiques font l'objet de luttes entre les corps enseignants (entre les classes de la voie générale et celles de la voie professionnelle) mais également au sein d'un corps enseignant (entre les professeurs de mathématiques et ceux de français). Plus le bien est rare, plus il est convoité, l'accès à une salle informatique en est l'illustration.

L'objectivation de l'effet de lieux dans les lycées polyvalents est à ce titre tout à fait significative de ces luttes de territoires. Le lycée général aussi bien en supériorité numérique en

nombre de professeurs comme d'élèves face à la section d'enseignement professionnel gagne aisément le territoire convoité. La segmentation de l'espace, résultat des conflits, prend ici tout son sens.

4) Les codes d'entrée

L'entrée dans un espace spécifique doit respecter les règles en place définies par ses occupants. L'observation des relations entre les agents dans une salle des professeurs pendant les temps de pause est à ce titre très significative. Les enseignants s'y rassemblent souvent soit par spécialités disciplinaires soit par corps (agrégés, certifiés, PLP) soit plus spécifiquement par identités disciplinaires, accentuant la segmentation des groupes. La présente de groupes ou leur absence dans les espaces communs (les PLP des champs professionnels restant souvent au sein des plateaux techniques) définit la position sociale des groupes. Ces stratégies peuvent induire des effets sur des personnes aux statuts différents, n'appartenant à aucun des autres groupes et qui trouvent leurs points communs sur la base objective de ne pas en avoir. Le rassemblement de ce type de groupe minoritaire, homogène dans sa différence envers la majorité, aura tendance à accentuer sa stigmatisation par l'action des membres de ce groupe lui-même dans des formes d'auto-exclusion ou de revendications de leurs stigmates.

Les luttes les plus décisives ont pour enjeux ultimes la politique de l'État qui détient un immense pouvoir sur l'espace puisque c'est lui qui « a opéré une véritable construction politique de l'espace : dans la mesure où elle a favorisé la construction de groupes homogènes à base spatiale, cette politique est pour une grande par responsable de ce que l'on peut observer directement dans les grands ensembles dégradés » (Bourdieu, 2015, p. 261).

Comme le précise Sélimanvski (2009), qu'ils soient dominants ou dominés, les groupes dans la société restent confortés par des effets de lieu subordonnés à la qualité des structures et des dynamiques de l'espace géographique ainsi qu'à ses représentations. Les avantages ou inconvénients liés à leurs positions au sein du champ restent renforcés par des profits d'espace et, inversement, les désavantages d'une position sociale dominée sont majorés par l'absence de profits d'espace. D'ailleurs pour définir ces positions, Bourdieu utilise trois expressions distinctes sans jamais parler d'espace géographique. L'espace social englobe tout le champ des positions sociales, l'espace physique représente les structures de l'espace concerné dans sa dimension géographique et l'espace social réifié repose sur la dimension symbolique. Cet

espace géo-social de la répartition des groupes fait émerger des spécificités locales plus ou moins accentuées rendant nécessaire le recours à des enquêtes minutieuses de terrain à une approche microgéographique. Inspirée de la microsociologie et de la *microstoria*, le choix de cette grande échelle n'est pas seulement le moyen de compiler des exemples locaux mais c'est surtout une façon d'éclairer le réel en privilégiant l'échelle des hommes et rappelant que la carte est aussi une relation qu'un individu, le concepteur, établit avec l'espace. La question centrale est ici de montrer que les lycées professionnels ne sont pas une juxtaposition d'exemples isolés mais bien une composante d'un système de représentation de l'espace. À ce titre, l'appropriation d'un espace dans un établissement par un groupe lui permet d'exister et de faire exister ses spécificités quand ces dernières sont menacées ou que les PLP pensent que leur identité est menacée. Les espaces laissés à l'abandon ou inoccupés, une partie de l'internat ou un bâtiment isolé au sein de l'établissement deviennent souvent la salle des profs officieuse pour un groupe de professeurs préférant rester entre eux.

D. Aux frontières

Comprendre la place des professeurs de lycée professionnel et notamment ceux des disciplines générales au sein du système éducatif français pose la question fondamentale de la notion de frontière entre les corps enseignants. Elle induit « l'existence de groupes et, du même coup, d'identités sociales, dans la mesure où l'identité assignée à tel ou tel individu dépend du groupe auquel il est assigné et de l'identité assignée à ce groupe» (Bourdieu, Champagne, Duval, Poupeau, & Rivière, 2015b, p. 217).

Prenant appui sur l'héritage des PEGC, les PLP se caractérisent par la construction arbitraire définie par un simple acte administratif qui délimite les frontières entre les PLP et les autres corps enseignants mais également au sein des PLP.

Étudier ces frontières consiste ainsi à définir les limites qui déterminent le groupe. Mais comme l'évoque Tanguy, la mise en œuvre de la théorie des champs s'est focalisée sur le centre et non les frontières. Les frontières sont ainsi paradoxalement à la fois minorées dans la structuration des groupes mais dans le même temps, fermées à toute évolution. Elles sont des barrières maintenues comme des murs invisibles qui génèrent des stratégies sociales différenciées de domination ou de subordination.

> « En pratique, l'éducation a été analysée comme un espace de positions sociales et d'actions fermé sur lui-même et gouverné par des professionnels surveillant le

> respect et le maintien des frontières. Éminemment féconde à certains égards, la théorie des champs ainsi comprise a empêché l'élaboration de schémas d'analyse appropriés à la réalité d'institutions ou de dispositifs marginalisés comme les lycées professionnels (…) Placés dans l'école, mais en rapport avec le monde du travail et des entreprises, ceux-ci [les lycées professionnels] se définissent en termes de relations et d'interdépendances entre champs ou entre sphères d'activités » (Tanguy, 2016, pp. 23-24)

La frontière bien défendue, bien tracée, bien délimitée est celle « en nuage ou en lisière de forêt avec des densités décroissantes » (Bourdieu et al., 2015) puisqu'elle n'apparait pas comme une ligne-tranchée mais comme un espace de démarcation (Bourdieu, 1979). La notion de frontière sociale demande de se focaliser sur la manière dont ces divisions sont instaurées par l'instance régulatrice c'est-à-dire l'Éducation nationale. Ces divisions de l'espace ne doivent surtout pas apparaitre comme un acte arbitraire pour qu'elles fonctionnent socialement mais en même temps être assez explicites pour « qu'on ne trouve personne de part et d'autre de cette ligne qui possède toutes les propriétés les plus fréquentes d'un côté de la ligne et aucune des propriétés les plus fréquentes de l'autre » (Bourdieu, 1979, p 291). Pour ce faire, l'Instance régulatrice doit en contrôler le droit d'entrée pour éviter toute possibilité de contestation. L'Éducation nationale impose donc des frontières symboliques par le biais des définitions administratives des différents corps enseignants (professeurs des écoles/ PLP/certifiés/ agrégés) ou en ayant recours au processus brutal du *numerus clausus* que représente la mise en place d'un concours d'accès au grade de PLP. Et par cet acte, elle confie aux PLP les élèves que le processus d'orientation a amené en lycée professionnel. Ces définitions administratives octroient aux lauréats une spécificité disciplinaire qu'ils ont choisie et un public spécifique qui leur est davantage imposé. Ce processus renforce un peu plus la logique en place : comme pour l'agrégé de classes préparatoires qui accepte le poste et le profil spécifique des étudiants qu'il accueillera dans ces classes, le PLP a pleinement conscience que les élèves en difficulté feront pleinement partie des composantes de sa mission. Néanmoins, à la différence des PLP affectés selon les modalités classiques du mouvement basées sur des points accumulés, les affectations en classe préparatoire sont généralement le résultat d'un choix de l'Inspection générale.

Les récents débats sur les nouveaux formats des concours d'enseignements notamment au sujet du CAPES, témoignent de ces enjeux de ces modalités de définition des limites. Quelle

que soit sa forme, cette frontière dans sa conception de limite restera avant tout un « lieu de combat » (Bourdieu, 2013, p 18).

Outre le fait de délimiter l'espace d'un groupe, la frontière « produit de la différence culturelle autant qu'elle en est le produit » (Bourdieu, 1980b, p. 66). Ainsi cette frontière sera renforcée par les stratégies et la définition que ces professeurs de lettres, d'histoire, de géographie et d'enseignement moral et civique octroient à leur statut. Ils tentent de rendre légitime la définition de leur mission et de la faire autant connaitre que reconnaitre contre la définition partagée par l'ensemble des professeurs.

Pour comprendre la place, le rôle, le positionnement ainsi que les stratégies des PLP Lettres-histoire, il est nécessaire d'étudier l'univers social dans lequel ils interagissent. La constitution des groupes qui le compose peut se faire sur la base de critères objectifs (l'âge, le lieu de naissance, la langue parlée…) mais également parfois sur la base d'un point commun souvent source de stigmatisation (Bourdieu et al., 2015). Dans ce contexte, les PLP composent avec leur stigmate partagé de la bivalence. Alors que peu d'analyses ont été menées sur la bivalence en lycée professionnel, les enseignants la dresse comme un étendart et lui confère une plus-value dans l'accompagnement des élèves en difficulté qui sont scolarisés en lycée professionnel. Ainsi l'effet stigmatisant de la bivalence relève bien d'une volonté assumée des enseignants. Afin de l'ancrer à leur statut face à la concurrence de la polyvalence des professeurs des écoles, ils justifient cette bivalence par le profil spécifique des élèves de LP.

Dans les luttes à l'intérieur d'un champ, l'un des enjeux reste la défense des frontières du champ ou celles d'un sous-champ contre « les empiètements et les annexions » (Bourdieu, Champagne, Duval, Poupeau, & Rivière, 2015, p. 483). La dimension de domination anime ces combats dont l'enjeu est non seulement de repousser la frontière en tant que limite de deux zones de contrôle mais également la valorisation de ses combattants qui récoltent alors, par leur investissement au nom de la collectivité, les lauriers de leur combat et une nouvelle légitimité à dominer. Il apparait donc nécessaire d'analyser ces frontières à l'aune des agents qui la définissent ou la subissent mais dans une double dimension. Au *limes* dessinant le contour géographique de la frontière s'ajoute le capital octroyé à l'agent en reconnaissance de la lutte menée. À ce titre, le professeur coordonnateur dans un établissement incarne souvent ce leader disciplinaire. Présent au conseil d'administration ou au conseil pédagogique, il se fait le porte-parole de ses collègues auprès des instances de l'établissement, lui conférant une légitimité et un prestige. Par ailleurs, la frontière ne doit pas être perçue comme une rupture nette entre deux

entités car les combats autour de cette frontière, entrainent l'effacement de cette limite au profit d'une interaction des champs. La lecture de cette frontière est donc plus complexe qu'une analyse binaire de l'un et l'autre côté de la limite qui sépare les deux territoires. Il convient donc d'identifier les effets et les conséquences sur les groupes de leur cohabitation sur ce territoire commun. Les lycées polyvalents sont à ce titre un territoire d'investigation privilégié puisque justement la finalité de la mise en place de cette catégorie d'établissement est de faire partager un espace commun aux différents acteurs de la scolarisation.

1) (dé)limiter les frontières

Les critères objectifs de ces frontières symboliques au sein du corps enseignant du lycée professionnel restent l'objet de représentations mentales et de représentations des actes des agents. Une nouvelle fois, la géographie apporte un éclairage de ce concept de frontière des structures sociales même si cette frontière peut parfois être « une figure de style gagnante de la pensée paresseuse » (Lévy & Lussault, 2013, p. 415).

Le dialogue entre les deux disciplines, la sociologie et la géographie, restent sous exploités dans l'analyse des faits sociaux.

Dans un contexte de redéfinition des paradigmes de la géographie appelée également Nouvelle géographie, cette discipline souvent réduite à une approche trop naturaliste a engagé une refondation de ses travaux autour notamment des apports d'autres disciplines des sciences humaines telles que la philosophie et la sociologie. Cette collaboration n'étant pas nouvelle à l'image des travaux menés par l'école de Chicago ou d'Henri Lefebvre (2009), elle s'est affirmée comme un courant à part entière dans la recherche, remettant alors en cause les schémas sociologiques. La géographie sociale donne alors une large place non seulement aux aspects sociaux comme éléments de décryptage des phénomènes spatiaux mais elle s'intéresse également à la distribution et aux interactions spatiales entre les groupes sociaux.

Effectivement, les deux disciplines étudient les faits sociaux, mais dans une perspective dissemblable. Leurs relations ont longtemps été distendues : les géographes hésitaient à aller au-delà des signes dont l'action collective marque le paysage ; les sociologues appréhendaient chaque société comme un tout et ignoraient la variabilité des traits qu'elle offre selon les lieux. Géographes et sociologues ne se fréquentaient guère et leurs relations étaient souvent marquées par des malentendus (Coenen-Huther, 2000).

Mais les géographes ont pris conscience de la nécessité de redéfinir leurs objets d'étude en abandonnant « une lecture mécanique et hiérarchisée des différentes instances en posant à propos de la dimension spatiale la question de sa relation au monde social » (Boumaza, 1989, p. 79). En se dotant des clés géographiques de lecture et de compréhension, le renouvellement des travaux instille progressivement de nouvelles perspectives aux sciences humaines connexes à tel point qu'elles ont été qualifiées de « tournant géographique ». Ce tournant géographique consiste en trois dimensions résumées dans le premier numéro de la revue *Débat* consacrée à la géographie (Lévy, 1996). Les deux premiers reposent sur l'appropriation progressive du vocabulaire et des concepts géographiques comme ceux de lieu, de territoire ou de frontières par les autres sciences sociales et par la convocation dans les travaux de géographes de concepts issus d'autres disciplines des sciences humaines. Le colloque international « Penser les frontières, passer les frontières » qui s'est déroulé à Nantes en décembre 2019 organisé par le CENS (Centre nantais de sociologie, UMR 6025 du CNRS), en collaboration avec l'AISLF (Association Internationale des Sociologues de Langue Française) en est l'illustration. Enfin la reconnaissance institutionnelle de la géographie par la participation de ses représentants dans des travaux pluridisciplinaires a parachevé ce processus.

C'est ainsi que la frontière est devenue une notion transdisciplinaire enrichie par l'investissement de nombreux chercheurs des sciences humaines. Bien loin de son sens géopolitique de limite entre deux États, elle revêt des dimensions plurielles. Georg Simmel dans ses travaux du début du XXème siècle (1997; 2013), s'était déjà emparé de cet objet géographique pour en faire un concept efficient de sa pensée sociologique. Pour lui, la frontière est l'expression d'une socialisation et constitutive des relations entre les individus (Paquot, 2012, pp. 21-25).

Et pourtant la « notion allant apparemment de soi, la frontière connait une existence concrète dans une fenêtre historique déterminée » (Lévy & Lussault, 2013, p. 413). La succession de statuts de corps enseignants imposée arbitrairement par l'État a structuré cette frontière, lui a façonné sa nature, sa spécificité et son degré de résistance.

En effet il ne faut pas oublier qu'une frontière n'est jamais aussi effective qu'en temps de paix. Elle permet « aux caractéristiques les plus saillantes d'un groupe ou d'un État comme les modes de vie, les systèmes juridiques ou organisations politiques d'être visibles et de se déployer dans une logique de concurrence ou d'opposition, l'objet-frontière est condamné à être constamment érodé » (Lévy & Lussault, 2013, p. 414).

Trois effets spatiaux de la frontière ont été démontrés. Aux côtés de son traditionnel effet-barrière séparant matériellement deux espaces, la frontière se conjugue également sous la forme d'une interface. Ce deuxième effet permet de « filtrer et de canaliser des relations entre espaces qui existeraient de manière plus diffuse sans elle » (Lévy & Lussault, 2013, p. 415).

Mais les deux premiers effets créent de fait un troisième : le territoire, dupliqué de chaque côté de la ligne.

Ces trois effets posent au final la question des fonctions de la frontière. Le groupe « Frontière »[56] relève quatre effets de la frontière. Tout d'abord la frontière crée de la distanciation d'ordre matériel et idéel (normes et représentations…). Cette construction territoriale peut être interprétée comme un moyen de protection d'une population par exemple qui « crée artificiellement de la distance, là où il y a de la proximité » (Arbaret-Schulz, 2009). L'exemple des PLP est significatif en la matière car cette distance se caractérise dans un univers où la proximité est la règle. Les PLP Lettres-histoire partagent avec leurs collègues disciplinaires certifiés ou agrégés les mêmes établissements (dans le cadre des lycées polyvalents), le rattachement à la même Inspection générale, les apports scientifiques disciplinaires, parfois les mêmes contenus de programmes tant scolaires (proximité par exemple des programmes de seconde baccalauréat professionnel et de secondes générales ou technologiques) que ceux des concours[57], le cursus universitaire, la même grille indiciaire. Mais les distances géographiques et surtout symboliques sont néanmoins entretenues entre les PLP et les certifiés. Les PLP créent cette distance pour renforcer leur distinction avec les autres enseignants en prenant appui sur des critères essentiellement pédagogiques : le profil des élèves, les conditions d'enseignement, la didactique spécifique. Le choix de privilégier ce champ de distinction n'est pas anodin car ils prennent appui sur le seul élément qui lui est propre et non partagé avec les autres enseignants de collège : les élèves de la voie professionnelle. Une grande majorité des enseignants du secondaire méconnaissant totalement le fonctionnement du LP leur offre l'opportunité de déployer leurs arguments et ainsi créer de la distance. Les parcours des élèves pourraient pourtant favoriser les liens entre les lycées, les profils des élèves en collège étant assez proches de ceux de lycée professionnel. Il n'en est rien. De chaque côté

[56] Groupe Frontière, « La frontière, un objet spatial en mutation. », *EspacesTemps.net* [En ligne], Travaux, 2004 | Mis en ligne le 29 octobre 2004, consulté le 07.06.2020. URL: https://www.espacestemps.net/articles/la-frontiere-un-objet-spatial-en-mutation/

[57] À ce titre, depuis désormais 4 années, le programme des concours du CAPES d'histoire géographie et du CAPLP Lettres-histoire comportent au moins une question commune.

de la frontière, les territoires des PLP et ceux de leurs collègues ne se ressemblent pas et sont en concurrence. La frontière représente, ensuite, également un système de contrôle des flux.

La question de la distance repose sur la métaphore de sa dimension métrique comme mesure de la séparation entre deux entités. Il existe des distances immatérielles, symboliques, imaginaires qui sont tout aussi concrètes que les distances matérielles. Ainsi, le fait qu'un professeur de Lettres-Histoire qui ne se sente pas à sa place dans une salle des professeurs d'un lycée général est la manifestation d'une distance dont les dimensions sont multiples. Cette contrainte est sociale, culturelle mais elle entraine aussi le dessin de frontière prenant la forme des « murs invisibles » à l'image des travaux de Di Méo (2011) sur la place de la femme dans les espaces urbains dans ses stratégies socio-spatiales.

La frontière vise, également, à incarner le lieu privilégié de l'affirmation et la reconnaissance de pouvoirs politiques. Intimement liée à son histoire, la frontière est le fruit de négociations et de compromis pour établir une séparation politique. Néanmoins parfois elle peut être le fruit de revendications territoriales, de conflits non résolus.

Enfin la frontière exclut ou inclut en fonction du côté considéré : elle sert à délimiter la fin d'un territoire mais également de désigner le début de l'autre. Ainsi la frontière reste avant tout un espace à risques du fait des rapports de forces qui s'y exercent. Ces risques sont multiples et variés demandant une vigilance permanente des agents comme celui de la perte de territoire. Pensons dans le contexte de fusion des établissements, aux lycées professionnels qui deviennent des sections d'enseignement. Risque de perdre la parole, les instances des établissements comme les conseils pédagogiques ou les conseils d'administration n'offrent pas toujours un espace de paroles à l'ensemble des enseignants. Risque de perte de moyens, les discussions sur la répartition des heures d'enseignements ou des crédits d'enseignement sont souvent vives car les options choisies parfois par l'Institution privilégient par commodité l'entrée disciplinaire plaçant l'enseignement de l'histoire en CAP ou baccalauréat professionnel bien moins représentatif que celui de la voie générale. Cette frontière reste donc un enjeu pour les groupes soumis aux aléas économiques, culturels, politiques.

La double approche géographique et sociologique permet d'embrasser la totalité des phénomènes d'un espace, d'y dévoiler sa structure aussi bien spatiale que mentale mais à la seule condition de l'inscrire dans une temporalité historique. Ainsi la compréhension de la place des professeurs de Lettres-histoire au sein du lycée professionnel comme au sein du système scolaire en France, ne peut se passer de cette triple approche, même si cela engendre des questions d'ordre épistémologique parfois opposées. Si la géographie est « une manière de

vivre et de regarder le monde et les gens » (Gentelle, 2011) en allant sur le terrain, la sociologie propose une analyse des « terrains brûlants » que l'histoire apaise grâce à un recul temporel (Bourdieu & Chartier, 2010).

2) Entre les corps

La définition du corps des PLP Lettres-histoire comme un groupe social pose de fait la question de délimiter les frontières de ce groupe car « poser le problème en termes de population, c'est se condamner à ne pouvoir le résoudre qu'en posant arbitrairement des définitions de frontières » (Bourdieu, 2013, p. 34).

Dans cette logique, le recours à l'obtention du concours CAPLP Lettres-histoire est commode pour définir le groupe des PLP Lettres-histoire. Ainsi le concours illustre le recours des divisions instaurées par l'instance régulatrice qu'est l'Éducation nationale. Pour maintenir l'ordre, elle a donc imposé cette frontière arbitraire qui prend ici une forme juridique. La disparition de l'ensemble des statuts différents (PET, PEG, PTA) dans la voie professionnelle permet de simplifier la lecture des divisions des groupes. Dans la même logique, les définitions administratives des statuts de professeurs des écoles, des certifiés, des agrégés ou des PLP permettent à chacun de savoir de quel côté de la ligne ils se trouvent. Cette action régalienne de l'attribution du concours scelle le sort des enseignants et impose les limites de leur territoire d'action et d'émancipation professionnelle.Mais elle illustre la conséquence d'un échec du système en place dont les explications sont à trouver notamment dans la transition entre les ENNA et les IUFM.

L'Éducation nationale impose donc des frontières par le biais des définitions administratives des différents corps enseignants (professeurs des écoles/ PLP/certifiés/ agrégés) ou en termes de structures et d'espaces géographiques.

Comme nous l'avons vu, l'héritage des PEGC a légué aux PLP, après « des troubles et atermoiements » (Robert, 2010), un statut spécifique. Symbolisé par la bivalence, il reste encore aujourd'hui un objet de questionnements et de controverses dépassant le simple cadre d'une spécialité d'un corps enseignant. Outre les silences de l'Éducation nationale, les PLP et tout particulièrement ceux des matières générales restent un groupe au positionnement incertain mais dont la seule vérité réside dans son lieu d'exercice qu'est le LP.

V. Élèves / PLP : le carrefour des contradictions.

Les diverses transformations de la voie professionnelle depuis la création du baccalauréat professionnel en 1984 jusqu'à aujourd'hui ont eu des conséquences sur les élèves fréquentant cette voie de formation et sur les enseignants de lycée professionnel jusqu'à atteindre parfois de la complicité entre les deux (Périer, 2008).

Parcours croisés entre permanences et transformations, les enseignants de lycée professionnel et les élèves restent intimement liés, s'influençant mutuellement. « Il n'est pas surprenant que les lycées professionnels occupent une place marginale et spécifique dans le système scolaire. Ils recrutent les jeunes par l'échec, ils forment à un "métier" le plus souvent situé au bas de la hiérarchie sociale, ils recrutent des enseignants "différents", des professionnels » (C. Agulhon, 1994, p. 198). Un détour par ces parcours liés permet de saisir la nature particulière du lien qui unit ces deux groupes.

A. L'orientation par l'échec

Phénomène constant et permanent, l'affectation des élèves dans la voie professionnelle relève de la « mésorientation générale » (Palheta, 2012a, p.174), phénomène déjà ancien et persistant dans le système éducatif français.

1) Une polysémie avantageuse de l'orientation

Le terme d'orientation peut prendre plusieurs significations. Bien que différentes, elles restent complémentaires. Comme le rappelle Agulhon (1994), l'orientation peut, dans un premier temps, être perçue comme un processus d'ajustement des flux des élèves entre l'offre et la demande. L'offre de formations de l'institution scolaire doit en effet être en adéquation avec la demande du monde économique et le besoin de main d'œuvre. Cette approche économique trouve un écho dans les différents discours du ministre Chevènement lors de la création du baccalauréat professionnel et du besoin de former des ouvriers qualifiés en France sur le modèle du Japon.

Dans un deuxième temps, le terme revêt une dimension psychosociologique par les choix d'orientation délibérés de l'élève vers une voie de formation en concertation et en accord avec

ses parents et les équipes enseignantes. Dans ce cas-là, l'orientation peut apparaitre comme un accord unanime autour de la décision de l'élève entre les différents acteurs.

Enfin dans un troisième et dernier temps, l'orientation peut être « un processus de différenciation sélective et continue opérée par l'Institution, qui se fonde sur la réussite scolaire et la sanction que les enseignants lui donnent, réussite souvent liée à l'âge et à l'origine sociale des élèves » (Agulhon, 1994, p. 199).

Dans tous les trois cas, comme l'a mentionné Prost (1985), l'orientation est intimement liée à l'échec : « notre système scolaire est construit avec ses hiérarchies et ses filières, dans notre société telle qu'elle l'utilise l'orientation est nécessairement une orientation par l'échec. ». Le système scolaire refusait d'accepter la dimension de différenciation sélective de l'orientation. Nuance importante, mettre l'élève au centre du processus d'orientation en le laissant libre de choisir son orientation ne signifie pas favoriser ce choix d'orientation. Ce processus « gomme les déterminismes structurels et sociaux qui de fait organisent le processus et rend artificiellement le jeune, acteur de son orientation » (Agulhon, 1994, p. 200). Et pourtant nombreuses études ont démontré que les projets et les vœux d'orientation dépendent de leurs représentations, des résultats scolaires et des propositions de l'Institution. Mais également comme le rappelle Duru-Bellat (1988), ces projets de formation passent d'une représentation idéalisée à une acceptation de la réalité selon un long processus complexe.

2) Le risque de la généralisation

Les analyses récentes permettent de prolonger l'analyse pour mieux cerner la problématique. Au fatalisme des élèves aussi bien dans leurs représentations d'une filière professionnelle que dans leur processus d'orientation, se joint une réelle ambition scolaire créant « un modèle de comportement et de valeurs ambivalent » (Palheta, 2012a, p. 179). La résignation à être orienté dans la voie professionnelle n'empêche pas les élèves de nourrir l'ambition d'aller le plus loin possible dans les études, notamment en BTS.

La diversité des modalités de formation de la voie professionnelle permet d'identifier différentes attitudes des élèves. Le détour par les itinéraires des apprentis (Moreau, 2005) le démontre. Ici le fort degré d'adhésion aux valeurs associées aux métiers dans lesquels ils sont en formation permet de renforcer leurs non-adhésion aux valeurs scolaires, illustration du prolongement d'une culture anti-école. Bien que souvent spécifiques à certaines filières de la

voie professionnelle, ces comportements ne sont que l'illustration d'un refus des logiques scolaires et l'expression du réflexe du vaincu (Willis, 1978).

De ce fait, les élèves de la voie professionnelle « minoritaires au sein de leur classe d'âge, ont en outre tendance à vivre leur scolarité dans l'ombre des "vrais" lycéens : leurs expériences scolaires deviennent des ersatz des "vrais" expériences lycéennes. Les normes de conduite en vigueur dans l'univers social des "vrais" lycées s'imposent à eux […] Les élèves de lycée professionnel semblent vivre de ce fait avec les sentiments d'être continuellement à côté du système "normal" jamais sûrs de la légitimité de leurs pratiques […] La dépréciation de soi engendrée par les verdicts scolaires tend à être redoublée par une dépréciation de soi collectif qui a prise sur l'ensemble de leur personnalité sociale, jusque dans le rapport au corps, et qui les conduit à se penser comme des "zéros" comme des " nuls "» (Beaud, 1996, pp. 23-24).

Par la démocratisation de l'enseignement, les élèves ont intégré dans leurs modes de scolarisation la relégation de la voie de formation dans laquelle ils s'investissent. Dès le départ, à l'annonce des décisions d'orientation, les élèves intègrent le fait qu'ils se trouvent affectés dans une voie de relégation et qu'ils sont des élèves à part dans le système scolaire. Ils ont incorporé l'état de fait qui fait d'eux des lycéens à part, de mauvais élèves face aux bons qui fréquentent les filières de la voie générale voire technologique.

3) Un rapport plus complexe aux études

Il est vrai, comme nous l'avons précédemment vu, le faible niveau scolaire et l'impossibilité de trouver un contrat d'apprentissage amènent les élèves à choisir par défaut de mener leurs études dans les filières de la voie professionnelle même si certaines sont peu porteuses de débouchés. D'ailleurs le recours aux notes pour les affectations d'orientation accentue l'incompréhension des élèves sortant du collège et arrivant dans un nouvel espace qu'est le lycée professionnel. En effet ils peinent à faire le lien entre les compétences évaluées au collège et celles à construire en CAP ou baccalauréat professionnel (Jellab, 2017a, p.88). Causes ou conséquences de l'incorporation d'une affectation dans une voie de formation reléguée, il n'en demeure pas moins que ce processus d'orientation illustre l'ignorance des finalités par ces jeunes et leurs familles. Mais cette explication de stratégies de parcours scolaire reste incomplète.

Un certain nombre d'eux n'envisage en aucune manière de trouver un contrat d'apprentissage, bien que le fait de percevoir un salaire puisse les faire hésiter parfois. La réponse se trouve dans

la valeur que ces jeunes confèrent aux études et la relation « ambitieuse » teintée de nostalgie (Palheta, 2012a, p. 191) qu'ils entretiennent avec elles.

Cette nostalgie repose sur leur scolarité antérieure notamment au collège et de sa représentation car « c'est essentiellement le sentiment vécu de dégradation symbolique associé à l'orientation professionnelle qui stimule leur éloge rétrospectif du collège » (Palheta, 2012, p. 177).

Bien que nostalgique, il est important de rompre avec la représentation trop répandue d'élèves résignés et passifs face à la toute-puissance de l'institution scolaire en tant que pouvoir symbolique et « sans doute commencer par s'arracher à l'idée d'une homogénéité, d'une constance et d'une univocité de l'attitude des dominés à l'égard de cette institution » (Palheta, 2012a, p. 204).

4) L'oxymore scolaire

Il n'en demeure pas moins que le lycée professionnel incarne, quels que soient le profil de l'élève ou sa capacité à accepter son affectation dans cette voie de formation, une nouvelle étape dans sa scolarité et son parcours de formation.

Pour certains, l'arrivée en lycée professionnel est une possibilité de donner vie à leur ambition scolaire évoquée précédemment. Le LP rime donc avec un nouveau départ pour des élèves qui ont connu une scolarité parfois complexe durant leurs années au collège. Il s'agit de la découverte d'un nouvel espace et de l'appropriation d'un territoire inconnu : une nouvelle ville, un nouvel établissement, de nouveaux espaces de travail avec des cours sur les plateaux techniques, les ateliers.

Il est d'ailleurs symptomatique de relever l'importance accordée, tout particulièrement dans les filières industrielles, du moment où l'élève reçoit son équipement[58] après quelques semaines au sein de l'établissement. Au-delà de l'enjeu médiatique pour les Régions qui profitent de ce moment pour rappeler que la formation professionnelle relève également, avec l'État, de leurs prérogatives, ce moment apparait symboliquement comme une cérémonie d'intégration au système scolaire dans lequel il s'engage.

Le monde de l'entreprise par le biais des périodes de formations en milieu professionnel ou les nouvelles disciplines scolaires qui restent parfois énigmatiques telles que la PSE (prévention

[58] Les Régions financent une grande partie de l'équipement des élèves arrivant dans les filières professionnelles allant de la distribution des EPI (équipements de protection individuelle) à l'octroi de trousse à outils garnies. La page internet dédiée aux élèves de la voie professionnelle en est un exemple : https://jeunes.auvergnerhonealpes.fr/202-financement-equipement-professionnel.htm

sécurité environnement) brouillent leurs représentations de ce que peut être un établissement professionnel et une scolarité rompant parfois de manière violente avec le collège pour certains. Pour d'autres, le lycée professionnel incarne l'opposé : la fin d'un parcours. Généralement en rupture totale avec l'école, en échec scolaire et n'ayant aucune envie de suivre une scolarité professionnalisante, le rebond que pouvait incarner l'affectation dans la voie professionnelle ne stoppe pas la chute de ces élèves qui peut aboutir par une « désimplication scolaire [forte et] un sentiment d'une résignation à un sort scellé par avance » (Jellab, 2009, p. 156).

Quelle que soit la situation, le lycée professionnel se caractérise par sa situation contrastée entre « l'image dominante d'une Institution touchée par le désordre scolaire [et] les nombreux efforts en vue d'accueillir, d'encourager et de réhabiliter des élèves largement perçus comme des victimes du collège voire de la crise sociale » (Jellab, 2009, p. 154).

B. Les professeurs

1) De bons et de mauvais profs

Réfléchir à la nature du lien entre le professeur et les élèves permet de cerner l'appropriation par les enseignants des représentations que les élèves se font de leur métier. En effet l'identité professionnelle de l'enseignant prend appui sur une base définie par son identité personnelle à laquelle s'ajoutent des composantes professionnelles. Les représentations sociales apportent une légitimité d'une vision du monde (Jodelet, 2003). Ces représentations sociales agissent donc sur l'engagement de l'enseignant qui compose entre les valeurs qui l'animent et de la reconnaissance sociale qui peut en découler (Mias, 2019). Ainsi les différentes modalités d'implication de l'enseignant dans son travail révèlent la manière dont l'agent détermine sa place, ses missions au sein de l'institution scolaire. « De ce point de vue, prendre en considération les modes d'implication privilégiés par les enseignants à l'intérieur ou à l'extérieur du système scolaire, c'est tenter de comprendre ce qui fait sens pour eux, donne une cohérence à leur action et fonde, au moins en partie, leur identité » (Perez, 2006, p. 111). La notion d'engagement qui permet de comprendre les mécanismes générateurs de comportements, comporte des paris subsidiaires complexes tout particulièrement pour les enseignants (Becker, 1952) où se mêlent des processus d'ajustement individuel. L'analyse du comportement des enseignants de Chicago par l'auteur démontre que ces processus induisent

une évolution de la conception de leurs parcours et de la définition même de leur métier. Ainsi s'intéresser aux représentations sociales du métier d'enseignant et tout particulièrement en lycée professionnel permet de dégager les composantes de la représentation que les enseignants peuvent faire eux-mêmes de leur mission et de fait de l'accepter, voire de s'y résigner.

Un détour par les travaux de Beaud (2003) consacrés aux enfants de la démocratisation scolaire permet d'effectuer un focus sur la perception de ce qu'est un professeur aux yeux des élèves d'origine populaire fréquentant un lycée. Le « bons prof » est défini comme celui qui est capable de créer un climat propice au travail en donnant la parole à l'ensemble des élèves, utilisant un langage accessible en n'étant ni trop scientifique ni trop simpliste. L'approche magistrale est bannie. Au final, ce « bon prof » ne doit pas « être trop prof […] mais il doit aussi être (et faire) "assez prof" : faire preuve d'autorité, ne pas être chahuté, ne pas jouer au démagogue en étant trop proche des élèves » (p. 92). Finalement les élèves sont en attente d'un professeur qui soit capable de sortir de la mission classique qu'on lui assigne. C'est bien la faculté de ce professeur à trouver un juste équilibre qui peut apparaitre contradictoire entre une proximité affective avec l'élève considéré comme un individu à part entière et une nécessaire distance entre le professeur et le groupe classe.

Quant aux « mauvais profs », Beaud fait émerger deux profils. Le premier type de professeur poursuit l'ancien modèle, celui du cours magistral mettant une frontière nette entre lui, le détenteur du savoir, et les élèves devant se nourrir des connaissances dispensées par l'enseignant. Le second, selon les entretiens menés par le sociologue, se caractérise par celui que les élèves perçoivent comme celui qui « fait des remarques […] qui ne fait pas l'effort d'expliquer ».

Qu'il soit jugé comme bon ou mauvais par ces élèves de quartiers populaires, le professeur doit être celui qui peut compenser leur manque de confiance et d'assurance scolaire. Mais le professeur représente également parfois l'unique interlocuteur pour ces élèves de l'institution scolaire car il représente celui qui les accompagne, les soutient, les encourage et au final leur prouve qu'ils ont leur place dans le monde scolaire qui ne leur est pas inaccessible. Mais la méfiance des élèves en mal de justice sociale envers les professeurs reste prégnante face à l'enseignant qui leur apparait comme « privilégié » au regard de leurs situations sociales. Ce dernier élément amène certains élèves à « jouer franc jeu, à revendiquer le stigmate, à se déprécier en affichant leurs handicaps de départ comme pour adoucir le verdict qu'ils poseront sur eux » (p. 94).

Indéniablement l'effet des lieux évoqué précédemment impacte directement la relation professeur/élèves.

2) L'effet-LP

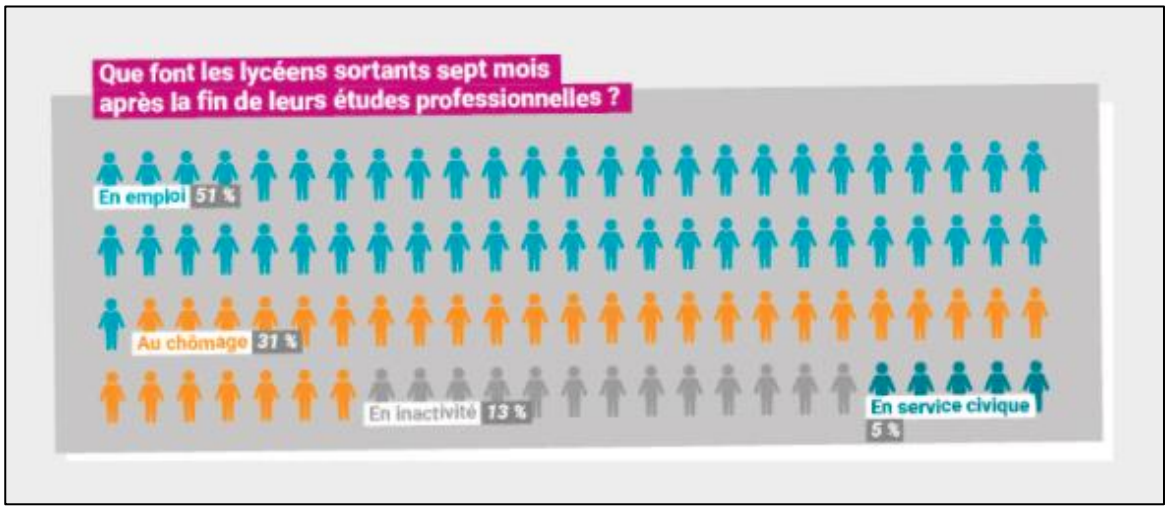
Outre la charge symbolique portée par le lieu qu'est le lycée professionnel en termes de relégation, de domination et de symbole de l'échec scolaire, la composition avec le stigmate partagé par une majorité des élèves de LP induit un changement inévitable de la relation professeur/ élèves. Deux dimensions sont à prendre en compte.

Les travaux sur l'effet-établissement (Bourreau & Dutercq, 2005; Cousin, 1993), l'effet-maître (Bressoux, 2011), l'effet-classe (Beaud, 2003; Bianco & Bressoux, 2009) interrogent les écarts de performance des élèves en fonction d'indicateurs différents. Quel que soit le critère retenu l'établissement (l'établissement, la classe ou le professeur), les analyses démontrent que les performances ne relèvent pas exclusivement de l'origine socio-économique des élèves. Ces travaux s'accordent également sur le fait que la prise en compte d'un seul effet n'aboutit qu'à une vision partielle des phénomènes. Il est donc nécessaire de privilégier une approche plus globale prenant en compte l'approche multiscalaire en nous accordant sur le constat que « tout ce qui constitue la classe et tout ce qui se passe en classe ne peut pas être attribué à l'enseignant » (Bianco & Bressoux, 2009, p. 36).

Néanmoins au regard de la spécificité des orientations dans la voie professionnelle, du profil des élèves, des modalités d'enseignement, de l'inversion des normes évoquées précédemment, l'hypothèse de l'effet- LP sur la performance des élèves peut être mobilisée. Partant de la thèse que la socialisation professionnelle des enseignants est déterminée par leur interaction avec les élèves et qu'elle fait l'objet d'une construction collective dans les établissements (Van Zanten, 2004), nous pouvons envisager que la relation élèves/professeurs au sein des LP relève de caractéristiques spécifiques. À ce stade, trois remarques s'imposent pour se questionner sur la pertinence d'un effet-LP.

Tout d'abord, fort est de constater que le lycée professionnel n'est que périodiquement mobilisé comme terrain d'investigation, les écoles élémentaires et les collèges restant les terrains d'analyse les plus souvent privilégiés. Pourtant la voie professionnelle est régie par les mêmes logiques de performance. Pour s'en convaincre la simple comparaison entre les performances des élèves sous statut scolaire et ceux engagés dans la voie de l'apprentissage est

significative. Cette thématique des écarts de performance entre scolaires et apprentis est au cœur de la transformation de la voie pro facilitant les passages d'un statut à l'autre ou les formations en mixité dans la lignée de la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel, promulguée par le Président de la République le 5 septembre 2018. Une analyse[59] de la Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques en septembre 2020 sur les trajectoires professionnelles des sortants d'apprentissage et lycée professionnel en CAP/BEP confirme la meilleure insertion des apprentis par rapport aux lycées professionnels : « cette étude fait état d'une meilleure performance des sortants d'apprentissage dans leur insertion sur le marché de l'emploi suite à l'obtention d'un diplôme de niveau CAP/BEP. Plusieurs autres évaluations comparatives sur des données françaises entre ces deux voies de formation aboutissent aux mêmes conclusions » (p.20). En miroir, seuls 31,1% des élèves sortants de classes de CAP de lycée professionnel avaient un travail en 2019.



Source : DEPP, Note d'Information n° 20.02, février 2020.

L'écart de performance au sein de la voie professionnelle peut-elle se limiter à la simple distinction apprentissage/voie scolaire dont la limite est de plus en plus floue par les différentes réformes ? De plus l'indicateur de l'insertion professionnelle ne peut être suffisant pour comprendre les mécanismes en jeux dans la voie professionnelle et notamment en termes d'apprentissage. Le recours aux mêmes indicateurs de performance de l'élémentaire ou du collège pour la voie professionnelle pose une autre difficulté.

[59]KULANTHAIVELU E., Les trajectoires professionnelles des sortants d'apprentissage et lycée professionnel en CAP/BEP : une analyse comparative, n°241- Septembre 2020, DARES https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/pdf/dares_document-d-etudes_apprentissage_lycees_pro.pdf

La seconde remarque porte sur la nature des protocoles d'analyse des performances des élèves. Dans un souci de comparaison internationale comme lors des enquêtes PISA, les performances des élèves sont évaluées dans le champ des disciplines fondamentales, en compréhension de l'écrit ou en culture mathématique ou scientifique. Mais les disciplines académiques au sein de l'enseignement professionnel concourent à accentuer « les effets d'une hiérarchisation symbolique interne, d'un rapport de domination propre au champ académique » (Troger, 2013). Les choix politiques des différents gouvernements ont accentué la valorisation les enseignements généraux notamment les mathématiques et le français et déprécier systématiquement les enseignements pratiques transformant la voie professionnelle en « voie de consolation pour les élèves d'un niveau insuffisant dans les disciplines générales et aggrav[ant] la réticence des familles à leur égard » (Troger, 2013). D'ailleurs ce processus de domination symbolique amène ces élèves pleinement conscients de leurs positions à composer avec cette situation et adapter leurs stratégies au sein du système scolaire. Les enquêtes démontrent que les élèves ne perçoivent l'enseignement général en LP avec lequel ils entretiennent une certaine familiarité (du fait de leur scolarité antérieure) que dans une temporalité immédiate. Il s'agit pour eux de révisions du collège assumant pleinement le fait que le niveau d'exigence en LP dans ce domaine est inférieur aux attendus de la voie générale (Jellab, 2008). Parallèlement, les enseignements professionnels définis souvent comme enseignements pratiques avec les périodes de formations en milieu professionnel sont survalorisés par les élèves. Ces enseignements représentent le cœur de leur scolarité sans d'ailleurs qu'ils y démontrent en fonction des filières un investissement plus important. Mais les enseignements professionnels restent des disciplines nouvelles dans leurs cursus mais également l'unique moyen de faire le lien avec leurs futures insertions professionnelles et sociales. Ainsi le recours aux seules disciplines fondamentales pour mesurer les performances des élèves représente donc une limite en LP puisque les élèves ne s'en emparent pas.

Enfin le dernier élément à prendre en compte est l'accentuation du processus d'adhésion à la norme du travail scolaire. Les élèves de lycée professionnel ont intégré le fait d'être orientés non seulement dans des « mauvaises classes » pour reprendre le terme de Beaud mais dans un type d'établissement qui n'accueille que des mauvais élèves. Ainsi le processus en œuvre accentue les difficultés d'acculturation scolaire. Cette position dominée incorporée par les élèves provoque un renforcement du repli sur soi dans un univers cloisonné qui « leur assure une forme de protection contre le milieu des "vrais" lycéens, des lycéens "légitimes" […] qui

ne seront perçus que de l'extérieur, à travers leurs comportements dans la cour, à la cantine, dans les lieux publics du lycée » (2003, p. 99). Dans ce contexte, la relation entre les élèves et les professeurs est inévitablement impactée par ce processus de « mauvaise foi » (Bourdieu & Champagne, 1992, p. 73). Que ce soient les élèves ou les professeurs, ils ont pleinement conscience que les procédures d'orientation, les difficultés cumulées (sociales, économiques, scolaires) conduisant à suivre un parcours de formation en lycée professionnel amènent à différer le moment où le cursus sera terminé. Dans ce contexte, le professeur doit composer avec ce processus d'exclusion insensible, en assumant ses conséquences et donc de trouver une modalité pour retarder le plus possible son issue excluante.

La relation élève / professeur en lycée professionnel est spécifique. Bien plus que dans les autres niveaux d'enseignement, les PLP doivent composer avec cette responsabilité qui fait d'eux les derniers à devoir assumer les conséquences des mécanismes scolaires auprès des élèves.

3) Un sale boulot

Malgré les multiples réformes que les gouvernements successifs ont tentées, l'accompagnement des élèves en difficulté vers la fin de leur vie d'élèves ne se fait pas sans résistance et ni tentative de trouver toutes les stratégies possibles pour retarder l'échéance.

Comme le rappelle Hughes (1958, p. 68), « pour étudier correctement la division du travail, il faut, dans chaque système de travail, prendre en compte le point de vue de toutes les catégories de personnes qui y sont impliquées, que leur position soit supérieure ou inférieure, qu'elles soient au centre ou à la périphérie du système. Et ceux qui cherchent à élever les normes de la pratique (et de leur propre statut) dans les métiers ou les institutions de service feraient bien d'envisager dans chaque cas les changements dans les positions ou les autres rôles du système qu'entraîneront les leurs, ainsi que les problèmes que suscitera, pour les autres, toute solution nouvelle apportée à leurs problèmes ».

Hughes propose d'étudier la division du travail sous l'angle de la « division morale du travail ». Le sociologue démontre que les professionnels doivent s'arranger avec certaines tâches qui leur incombent et qui sont moins glorieuses. C'est ce qu'Hughes appelle « le sale boulot ». Selon lui, toutes les professions comportent cette part de sale boulot. Face à cette situation, deux

attitudes émergent qui consistent à soit dissimuler les tâches qui relèvent du sale boulot soit à les déléguer.

Mais dans certains cas, certaines professions tirent leur légitimité de ce sale boulot. Hughes évoque les exemples des médecins, les avocats, les policiers qui « ont nécessairement tous la licence d'acquérir, et dans une certaine mesure de garder secrets, des savoirs coupables, ou pour le moins potentiellement embarrassants et dangereux » (Hughes, 1996, p. 101). Ces savoirs coupables deviennent ainsi l'élément fondamental pour définir la profession, une « sorte de connaissance inavouable qui caractérise un aspect essentiel de la relation entre le "professionnel" et son client » (Dubar, 1991, p. 142). La maitrise de ce savoir spécifique permet aux professionnels de percevoir les choses différemment de ceux qui ne le détiennent pas.

Dans cette perspective, les professeurs de lycée professionnel sont les témoins directs de la situation et des besoins des élèves. L'ensemble des informations qu'ils glanent lors des temps d'échanges désirés par les élèves leur confère, lors de l'exercice de ce sale boulot, « une "sorte de pouvoir magique" sur le supérieur hiérarchique ou toute personne pouvant, dans l'environnement de travail, "le traiter de haut" » (Payet, 1997, p. 22). Les PLP occupent donc une place spécifique dans le champ du lycée professionnel étant les seuls détenteurs de cette connaissance du public, de leurs aspirations et de leurs craintes. Ces professeurs s'attribuent une légitimité pour toutes les actions menées ou les prises de décisions effectuées notamment face aux premiers représentants de l'institution scolaire au sein du lycée qu'est le chef d'établissement. Jusqu'alors subordonnées aux savoirs experts, ces compétences relationnelles prennent une autre dimension. Alors que dans les autres voies scolaires, le relationnel peut être perçu comme ambivalent, source de valorisation professionnelle ou également d'usure personnelle (Le Floch, 2008), il prend une autre dimension en lycée professionnel. Devenant une compétence essentielle, le relationnel creuse un peu plus le fossé entre les PLP et les autres corps enseignants pour qui le renoncement même temporaire de leurs disciplines de formation au profit du relationnel peut être perçu comme un véritable drame (Barrère, 2003).

Les stratégies des professeurs de lycée professionnel envers les élèves dont ils ont la responsabilité sont spécifiques. Redéfinissant les priorités en un subtil équilibre entre le relationnel et le disciplinaire, ils construisent des liens spécifiques avec leurs élèves en fin de parcours scolaire pour la majorité.

Mais au-delà de faire acte de solidarité ou de bienveillance envers ces élèves relégués du système scolaire français, les professeurs y trouvent également un moyen de donner du sens à leurs parcours et trouver une finalité à leur propre mission au sein de l'Éducation nationale.

4) Destins croisés- parcours contrariés ?

Comme évoqué précédemment, de nombreux travaux ces dernières années ont porté sur les élèves de lycée professionnel notamment en s'intéressant à leurs parcours. Les problématiques ont été renouvelées permettant de cerner plus leurs aspirations et la place qu'ils occupent au sein de l'institution scolaire.

À contrario les professeurs de lycée professionnel n'ont que trop souvent été étudiés à travers le prisme de leurs actions d'agents exécuteurs de l'Instance régulatrice. En se limitant au profil des professeurs stagiaires, Jellab (2005c) a été un des premiers à tenter de définir et caractériser ces enseignants de lycée professionnel. Privilégiant la thèse de l'homologie de condition entre les PLP et les élèves, il développe dans l'idée de la proximité de conditions entre les deux groupes (Jellab, 2016a), ce processus accentué par le contexte dévalorisé du lycée professionnel. L'origine sociale populaire, une scolarité difficile et des choix contraints « et parfois contrarié[s], notamment chez les professeurs de lycée professionnel (PLP) de matières générales » (p.78) apparaissent comme les points de convergence entre les deux groupes créant une forme de rapprochement entre les deux. 27,7 % des PLP issus du milieu ouvrier contre 19,8 % pour les autres enseignants du secondaire (p. 80). C'est bien par un processus d' « effet miroir » de conditions (p. 128) que les enseignants de lycée professionnel sont amenés à développer des stratégies pédagogiques qui exploitent pleinement les caractéristiques communes qu'ils partagent en développant de nouvelles stratégies. Les PLP dont le premier choix n'était pas d'enseigner dans la voie professionnelle mais dans laquelle ils se sont investis à défaut d'obtention du CAPES ou du CAPET partagent une proximité de conditions à défaut d'une proximité culturelle (Jellab, 2017a). Ainsi sans pouvoir prendre appui sur les valeurs traditionnelles attachées à la culture ouvrière, à la culture de classe, les enseignants issus d'un parcours universitaire pour la majorité d'entre eux, doivent trouver des alternatives permettant de créer un lien entre eux et les élèves. Les arguments de l'utilité des études pour l'insertion professionnelle et les possibilités de poursuites d'études dans les filières supérieures courtes comme les BTS sont surexploités tout particulièrement pour les enseignants des disciplines générales. L'argument de poursuite d'études pour les bacheliers professionnels est d'ailleurs

renforcé par les mesures ministérielles dans le cadre de la transformation de la voie professionnelle avec un dispositif dédié en classe de terminale.

Ces stratégies amènent ces enseignants à développer un discours contradictoire en valorisant la dimension émancipatrice de la voie professionnelle en termes de qualification, d'insertion dans la vie professionnelle et sociale pour des élèves en difficulté voire en rupture tout en développant un discours pessimiste sur l'avenir de ces jeunes. Ce discours paradoxal illustre la représentation spécifique que le corps enseignant a de ses missions dans une voie de formation invisible aux yeux de l'institution scolaire.

De plus, réfléchir au lien entre les enseignants et les élèves en lycée professionnel ne peut se saisir selon une grille d'analyse unique. Plusieurs indicateurs permettent d'analyser le fonctionnement d'un établissement scolaire. La localisation de l'établissement, l'origine sociale des populations qui le fréquentent sont des variables communes mais le lycée professionnel, à la différence d'un collège par exemple, se caractérise par d'autres éléments qui accentuent le particularisme de ce lieu de formation spécifique. Un lycée professionnel accueillant des filières tertiaires n'aura pas le même profil que celui qui offrent des formations industrielles. Mais en poursuivant le raisonnement, la nature des filières présentes dans l'établissement que ce soit dans les champs industriels comme tertiaires rend toujours plus spécifique l'identité du lycée. Accueillir des filières comme l'hôtellerie, la bijouterie, l'aéronautique n'induit pas les mêmes profils d'élèves, d'attentes de formation ou de possibilités d'insertion professionnelle que les filières de vente, de maintenance industrielle ou de gestion administration.

Au final, cette spécificité des lycées professionnels accentue ce sentiment d'incertitude dès lors de l'entrée en fonction des PLP comme pour l'orientation des élèves dans la voie professionnelle confirmant la proximité de conditions développée par Jellab. Outre l'hypothèse avancée par le chercheur que l'élévation du niveau de recrutement de ces enseignants risque d'accentuer la rupture entre les élèves et les professeurs, d'autres facteurs sont à prendre en considération.

En effet, son analyse considère le corps enseignant de lycée professionnel comme un groupe unique. Mais une approche plus fine des spécificités des enseignants et des profils composant ce corps est nécessaire pour percevoir les similitudes et les divergences. Deux critères apparaissent comme saillants. Les travaux de Jellab (2005b) prennent appui sur une enquête auprès de vingt-cinq PLP stagiaires à l'IUFM Nord-Pas de Calais dont treize PLP de matières technologiques et professionnelles et douze PLP de matières générales. Bien que toutes les

précautions aient été prises pour garantir la diversité des profils et des trajectoires parmi le corps des PLP, il n'en demeure pas moins que l'effectif reste faible avec une inscription territoriale circonscrise et de fait, une ancienneté logiquement homogène puisqu'il s'agit de professeurs stagiaires dans la fonction de professeurs de lycée professionnel n'empêchant pas des expériences professionnelles au préalable.

C. Des parcours singuliers

1) Un accroissement des décalages professeurs/ élèves ?

Les réformes successives des concours de recrutement des enseignants ont progressivement augmenté le niveau universitaire des candidats.

Mais, d'un autre côté, leur recrutement s'effectue désormais sur des critères plus universitaires que professionnels. S'il existe encore des professeurs recrutés à l'issue d'une expérience professionnelle, celle-ci reste subordonnée à l'obtention d'un diplôme supérieur permettant de se présenter aux concours. Cette évolution entraînerait une transformation de leurs pratiques pédagogiques, puisque leur faible socialisation aux cultures professionnelles ouvrières ferait place à une centration sur les savoirs techniques. Cette thèse, soutenue par Lucie Tanguy (1991), ne correspond pas totalement à l'expérience des professeurs de lycée professionnel aujourd'hui. En effet, l'évolution de leur recrutement n'a pas conduit à la disparition de pratiques pédagogiques héritées d'une histoire ouvrière, et surtout, leur statut dominé dans l'ordre des hiérarchies symboliques de l'école les conduit à se démarquer des pratiques de leurs collègues des lycées d'enseignement général.

Cette évolution du métier de PLP défini davantage comme un « travail social » ne s'explique pas seulement par le processus de transformations des profils des élèves accueillis en LP ni par une dégradation du contexte économique ayant un impact sur les difficultés d'insertion professionnelle. Pour Jellab (2005a), cela tient à la position de l'enseignement professionnel dans l'ensemble du système éducatif français. « En recrutant des élèves sélectionnés par leurs échecs, identifiés à ces élèves parce que leur carrière scolaire est moins académique que celle de leurs collègues de l'enseignement, désormais coupés des cultures ouvrières, les professeurs de lycée professionnel construisent une clôture qui les distingue, à la fois, des familles des élèves, du monde de l'entreprise et de leurs collègues qui enseignent dans

les filières que l'on continue à considérer comme normales » (pp. 13-14). Ce processus érige des frontières symboliques entre les corps renforcées par la spécificité des profils des élèves qui se ne retrouvent seulement dans la voie professionnelle.

2) Les spécialistes des 20 %

Comme nous l'avons évoqué, le discours des PLP met en exergue la mission que leur statut leur incombe : lutter contre l'échec scolaire et motiver les élèves qui sont perçus de manière ambivalente comme capables de réussir et comme déstructurés (Jellab, 2005b). Mais ils doivent composer avec des injonctions ministérielles explicites : « les lycées d'enseignement professionnel tiennent une place essentielle dans le dispositif de lutte contre les inégalités culturelles et sociales, d'aide aux élèves en difficulté, d'acquisition d'un diplôme, preuve d'une qualification professionnelle reconnue, de préparation à la vie professionnelle et sociale et à la responsabilité »[60].

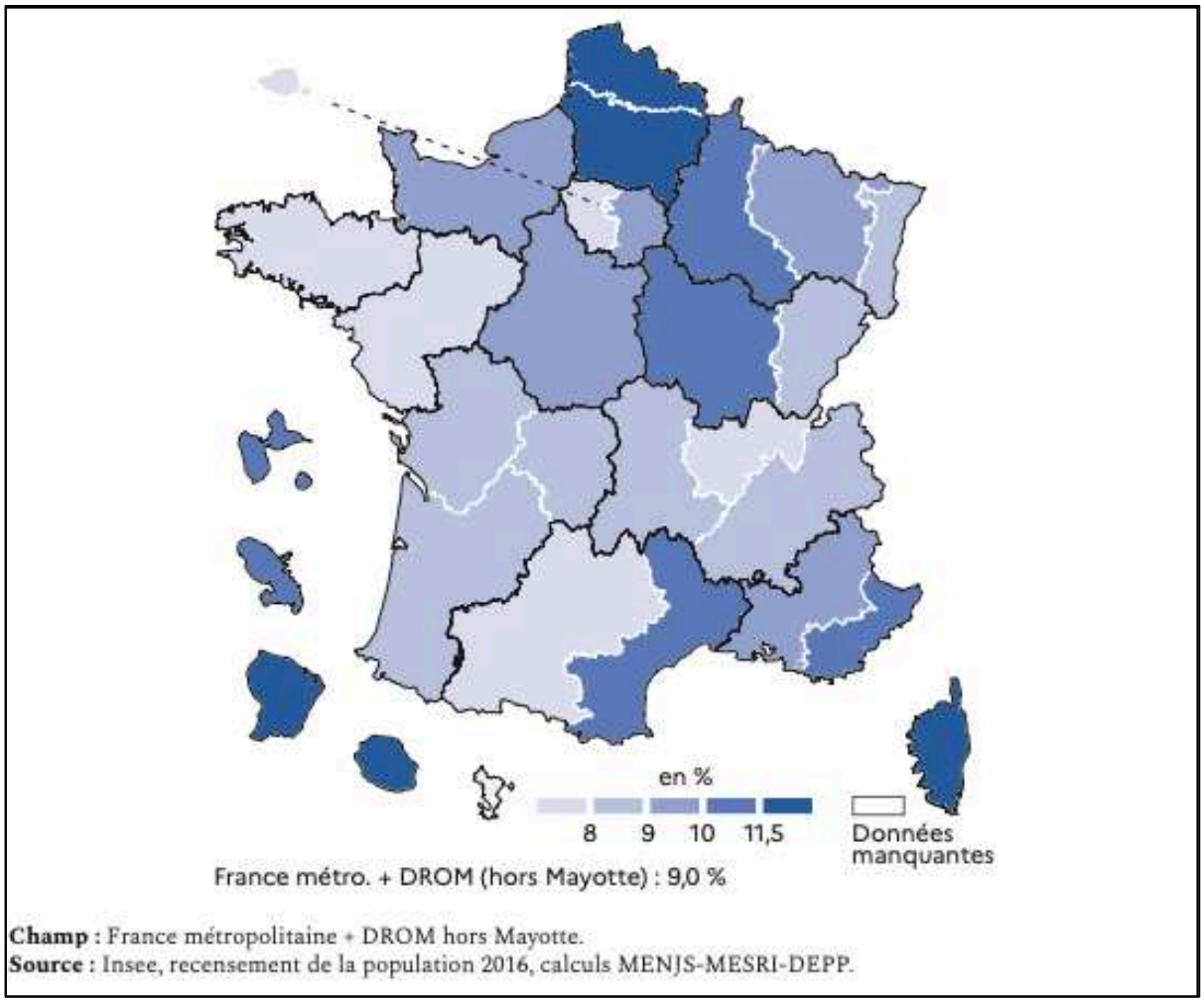
Sous l'impulsion par la loi d'orientation sur l'éducation du 10/07/1989, les enseignants sont confrontés à la volonté politique de qualifier 100 % d'une classe d'âge au niveau V et 80 % au niveau IV. D'ailleurs déjà en 2000, le ministère devait se résoudre à avouer qu'il n'envisageait pas que « ce nombre puisse réellement diminuer au cours de la décennie à venir, ce qui pose à l'école et à la société la question de ces jeunes en très grande difficulté scolaire, et donc par la suite économique et sociale »[61]. Les études statistiques récentes le confirment : en dix-sept ans, le chiffre des sortants de formations initiales sans diplômes ou uniquement avec le brevet est de 13 %. Cette moyenne calculée sur trois années (2016, 2017 et 2018) amène deux remarques.

Tout d'abord ce pourcentage doit être interprété à l'aune de fortes disparités sur le territoire nationale. Le Nord de la France ainsi que les DROM apparaissent comme les académies les plus touchées avec la Corse par cette situation des 16-25 ans.

[60] Bulletin officiel n° 27 du 8 juillet 1982, Éducation nationale.

[61] Ministère de l'Éducation nationale, (2000), L'État de l'École, 30 indicateurs sur le système éducatif français, n° 10, Direction de la programmation et du développement, Paris, p. 42.

Figure 15: Part des jeunes âgés de 16 à 25 ans peu ou pas diplômés et non-inscrits dans un établissement d'enseignement en 2016



Source : ministère de l'Éducation nationale, (2020), L'État de l'École, 30 indicateurs sur le système éducatif français, n° 30, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance et du développement, Paris, p. 65.

Ensuite, en relation avec la précédente, il apparait que Mayotte n'est pas intégrée dans l'étude et que les données pour les DROM restent qualifiées de « provisoires ». L'académie de Mayotte se caractérise par d'importantes difficultés d'insertion et de scolarisation notamment des 16-18 ans.

Enfin ce pourcentage date de 2017 et ne prend pas en compte les conséquences importantes induites par la mise en œuvre de la réforme de 2019. Pourtant la publication du ministère l'évoque quelques pages auparavant en mentionnant qu'« en 2019, les jeunes suivant une formation professionnelle préparent en majorité un diplôme de niveau IV, pour 71 % d'entre eux et 29 % préparent un diplôme de niveau V. Vingt ans plus tôt, les proportions étaient

inversées : 23 % en niveau IV et 77 % en niveau V »[62]. Alors que les élèves les plus fragiles trouvaient refuges dans des filières courtes type CAP afin de pouvoir être rapidement qualifiés et tenter de s'insérer sur le marché du travail, la priorité donnée à l'inscription dans un parcours de baccalauréat professionnel, aux exigences scolaires plus importantes qu'un CAP, peut avoir pour effet d'accentuer les décrochages et donc les sorties sans qualifications. La mise en place de l'obligation de formations pour les jeunes de 16 à 18 ans définie par le décret publié au journal officiel du 6 août 2020 tente d'apporter de nouvelles solutions pour atténuer ces difficultés de l'institution scolaire à faire diminuer ce chiffre de jeunes sortants du système éducatif sans diplômes.

3) Les victimes collatérales

Mais déjà en 2001, Verdier alertait sur le fait que « le palier des 20 % de sans-diplômes ou de sortants après la fin de la scolarité obligatoire (niveau du brevet des collèges) paraît particulièrement difficile à franchir depuis le début de la décennie écoulée. D'ailleurs, beaucoup plus que l'incapacité à atteindre l'objectif des 80 % au niveau du bac, c'est cet effet de seuil qui est préoccupant ; il risque en effet d'enfermer les non-diplômés dans une véritable « trappe de sous-éducation » (2001, p. 21). Son analyse invite à observer la situation par une lecture en creux des discours gouvernementaux de la situation des élèves les plus en difficulté. Quelle que soit la tendance politique gouvernementale, les différents ministres de l'Éducation nationale ont repris cette politique des 80 % d'une classe d'âge au bac même si c'était plus pour des raisons budgétaires que par convictions idéologiques (Beaud & Deschamps, 2003). Omniprésent dans les discours politiques depuis l'annonce de Chevènement en 1985, les 80 % laissent dans l'ombre les 20 % restants. Les mesures ont tenté de rendre accessible le baccalauréat par une succession de réformes vantant l'aspect plus démocratique et égalitarisme de ce diplôme à coup de promotion dans les médias. Mais dans ce domaine, il est tout à fait significatif de relever la rareté de la littérature concernant les 20 % restants. Privilégiant le plus souvent d'autres termes comme « les jeunes sans solution, en décrochage, en rupture, déscolarisés », jamais le discours exprime explicitement ces 20 %. Rester discret sur ce pourcentage est l'unique solution actuelle pour masquer l'incapacité politique à faire baisser ce seuil et au final faire de ce pourcentage une sorte de quota autorisé et acceptable.

[62] Ministère de l'Éducation nationale, (2020), L'État de l'École, 30 indicateurs sur le système éducatif français, n° 30, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. et du développement, Paris, p. 18.

L'ensemble du corps enseignant est ainsi concerné par cette course aux 80 %, les professeurs de lycée professionnel compris mais ces derniers doivent également composer avec une seconde injonction, celle des 100 % des jeunes sortant de formation avec un diplôme ou une qualification reconnue. Principalement concernés par les niveaux de CAP, les PLP sont devenus les spécialistes de ces 20 %. Le discours des professeurs centré sur la lutte contre l'échec scolaire et la nécessité de les motiver (Jellab, 2005b) évoqué précédemment prend une autre dimension au regard du chiffre des 20 %. Les PLP ont ainsi intégré cet élément dans leurs missions au point qu'aujourd'hui cela fasse partie de leurs priorités mais ils y sont confrontés de manière différente en fonction de leurs spécialités. Cette rupture apparait en fin de scolarité obligatoire à 16 ans et les disciplines les plus proches de celles qui ont provoqué cette rupture au collège sont les plus directement concernées voire responsables de cette rupture. À la différence des disciplines professionnelles qui apparaissent comme un renouveau pour les élèves en difficulté, les enseignements généraux restent les mêmes et portent une part de responsabilités dans ces trajectoires scolaires. De ce fait, les enseignants des matières générales se sentant complices disciplinairement de cet échec doivent apporter des réponses différentes et novatrices pour éviter de contribuer à la spirale de l'échec et *in fine* de l'exclusion scolaire.

Un regard plus précis sur les pratiques enseignantes face à la diversité des profils d'élèves en lycée professionnel est nécessaire pour saisir les stratégies adoptées. Les injonctions à l'adaptation des attentes de l'institution scolaire aux besoins des élèves aux profils de plus en plus diversifiés dans un lycée professionnel imposent aux enseignants de lycées professionnels d'assumer le quota de pertes potentiellement acceptables d'élèves en trouvant les réponses seuls.

D. L'image de la relation élève/professeur, reflet d'une méconnaissance

En 2007, le ministère de l'Éducation nationale publie un dossier conséquent de 205 pages sur l'*Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel*[63]. Il s'agit de la seule étude jusqu'aujourd'hui consacrée aux professeurs de Lettres-histoire privilégiant deux axes d'analyse : la nature de la relation entre les élèves et professeurs et la spécificité des pratiques

[63] Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel, « Les dossiers évaluations et statistiques - D.E.P.P. - N°188, sept 2007.

enseignantes. Il n'existe qu'une seule enquête menée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale

1) L'hors-champ de l'enquête

Cette analyse se présente comme assez novatrice dans sa forme et son fond. Dès l'avant-propos, les auteurs définissent le cadre :« l'originalité de l'étude présentée ici tient non seulement à ce qu'elle concerne le lycée professionnel, mais aussi une discipline » (p.5). Ils placent dans la double perspective de lever le voile sur le lycée professionnel et les enjeux de l'enseignement d'une discipline, l'histoire géographie et l'ECJS[64].

L'enquête menée en octobre et novembre 2005 prend appui sur un corpus solide basé sur 1270 professeurs de Lettres-histoire issus de 689 établissements publics et 2578 élèves de terminale BEP et de baccalauréat professionnel. L'enquête s'est effectuée sous la forme de questionnaires, un premier pour les professeurs et un second pour les élèves. Les objectifs y sont clairement explicités. La connaissance du corps de Lettres-histoire apparait comme « parcellaire » (p. 25), les pratiques d'enseignement « méconnues » (p. 5). Il s'agit de « donner du sens […] d'identifier les éléments constitutifs des pratiques enseignantes, de comprendre comment ils interagissent, se transforment » (p. 25). L'analyse s'inscrit dans le cadre des recherches en sciences de l'éducation notamment du réseau OPEN (observation des pratiques enseignantes) en privilégiant la dimension pluridisciplinaire. Publiée en 2005, soit une vingtaine d'années après la création du corps enseignant, ce dossier apparait comme un premier bilan de l'exercice des PLP mais fait émerger quelques remarques significatives de la place de ces enseignants.

Affiché dès le titre, il s'agit d'une enquête centrée sur les trois disciplines, histoire/géographie/ ECJS, réalisée sous la direction de l'Inspection générale d'histoire géographie, composée d'une

[64] L'éducation civique, juridique et sociale mis en œuvre en 2001 par le BO HS n°2 du 30 août 2001. L'enseignement perdra sa dimension juridique et sociale dans sa terminologie pour être remplacé dans le contexte de la Rénovation de la voie professionnelle en 2009 par de l'éducation civique.

équipe d'IA-IPR[65] d'histoire géographie et d'IEN[66] Lettres-histoire à dominante histoire géographie. Mais comme il est mentionné dans la dernière partie du rapport, il s'agit d'un travail qui ne prend en compte que de manière partielle la globalité des missions de ces enseignants puisque « la spécificité des professeurs d'enseignements généraux en lycée professionnel est d'avoir à leur charge l'enseignement de deux disciplines » (p. 157) avec les lettres.

Outre le fait d'apporter des éléments de compréhension sur les modalités d'enseignements des professeurs de Lettres-histoire en histoire-géographie et ECJS et sur le lien entre les élèves et les professeurs, le regard reste partiel puisque l'équivalent n'a pas été mené en lettres. De fait, ce rapport renforce une conception cloisonnée de la bivalence des PLP. Néanmoins il permet de faire émerger quelques pistes pour caractériser le lien particulier qui se tisse entre les deux.

Enfin le profil cible des élèves retenus par l'enquête se limite aux classes de BEP et de baccalauréat professionnel. Ce choix peut s'expliquer par la volonté de baser l'étude sur les classes ayant un volume horaire conséquent dans les disciplines concernés et des contenus assez proches de ceux des voies générale et technologique comme ceux du collège. Mais ce choix écarte de fait les classes finalement les plus symboliques de la voie professionnelle, les CAP, et de fait biaise la lecture des résultats. L'objectif étant bien d'identifier les pratiques des PLP Lettres-histoire, il est regrettable d'écarter les niveaux de CAP de l'enquête puisque les enseignants adoptent différentes stratégies et manifestent des exigences spécifiques à chaque niveau de formations. Alors qu'en CAP, les enseignants ne dissocient pas le comportement de l'élève de son travail scolaire en témoignant d'une grande indulgence, ils sont plus exigeants avec les élèves de baccalauréat professionnel souvent considérés comme des adultes. Les élèves inscrits en BEP, quant à eux, occupent une place intermédiaire : ils bénéficient de la même considération que les élèves de CAP notamment en début d'année et, plus l'année avance et de fait les épreuves des examens nationaux approchent, plus les enseignants s'alignent sur leurs stratégies en baccalauréat professionnel (Jellab, 2005b).

[65] Cadres supérieurs de l'Éducation nationale, les inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) sont des cadres supérieurs de l'Éducation nationale qui veillent à la mise en œuvre de la politique éducative, évaluent le travail des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation des établissements du second degré (essentiellement collège et lycées généraux et technologiques), concourent à l'évaluation de l'enseignement des disciplines, des unités d'enseignement, des procédures et des résultats de la politique éducative, inspectent les personnels enseignants et s'assurent du respect des objectifs et des programmes nationaux de formation, dans le cadre des cycles d'enseignement.

[66] Les inspecteurs de l'Éducation nationale second degré se répartissent entre des IEN ET (enseignements techniques) et IEN EG (enseignements généraux), assurent les mêmes missions mais exclusivement au sein des lycées professionnels ou des sections d'enseignement professionnel. Seuls les IEN Lettres-histoire ont cette particularité d'avoir une dominante. En effet le concours se scinde en deux dominantes, lettres ou histoire géographie, que le candidat choisit lors de son inscription. Ainsi les IEN Lettres-histoire, bien que bivalents, sont administrativement qualifiés dans une des valences disciplinaires. Ainsi la bivalence de l'IEN n'est que symbolique puisque l'étiquette disciplinaire monovalente est inscrite dans son statut.

2) Les observations réciproques

Globalement l'enquête n'apporte qu'un seul élément intéressant au sujet du regard que portent les élèves sur leurs professeurs de Lettres-histoire. 80,5 %, des élèves aiment écouter le professeur quand il décrit, explique et raconte. Mais il s'agit de la seule activité qui fait intervenir une interaction avec le professeur. Parmi les différentes activités listées, le travail en groupe (88,4 % des lycéens aiment travailler à plusieurs), le travail à partir de documents (86,8 % aiment travailler à partir de documents) et l'écoute du professeur (80,5 %) constituent les trois activités les plus appréciées par les élèves, suivies par le débat en classe sur des sujets difficiles (apprécié par 68 % des lycéens) et la prise de parole en classe (63,7 %).

À contrario, les lycéens sont ainsi perçus de manière très ambivalente par les enseignants. Ils sont définis par leurs professeurs comme des élèves peu rigoureux mais actifs. Encore une fois, cette enquête révèle que ces professeurs ne perçoivent pas leurs élèves comme opposés aux démarches pédagogiques ou aux projets d'enseignement qu'ils proposent même s'ils s'accordent pour considérer que leurs élèves restent peu enthousiastes durant les cours.

Cette enquête centrée sur l'enseignement de l'histoire, la géographie et l'ECJS permet de distinguer les effets des disciplines sur la relation élève / professeur de Lettres-histoire. Logiquement les réponses sont assez similaires pour l'histoire et la géographie et assez différentes pour les questions qui portent sur l'ECJS. Par exemple, les élèves sont relativement attentifs en histoire et en géographie (respectivement 38,1 % et 34,2 %) mais peu en ECJS (11,4 %). En revanche, ils sont beaucoup plus critiques (35 % contre 13,5 % à 22,6 % en histoire-géographie) et créatifs (12 %) en ECJS qu'en histoire et en géographie (respectivement 1,5 % et 3,2 %).

Il peut sembler logique que les élèves apparaissent plus critiques et moins attentifs dans un enseignement qui est basée sur l'échange oral et le débat sur des questions de société, essence de l'ECJS, que dans un cours classique d'histoire géographie. D'ailleurs Jean Luc Mélenchon alors ministre délégué à l'enseignement professionnel, le rappelait dans la préface du guide d'accompagnement de la mise en œuvre de l'ECJS en lycée professionnel :

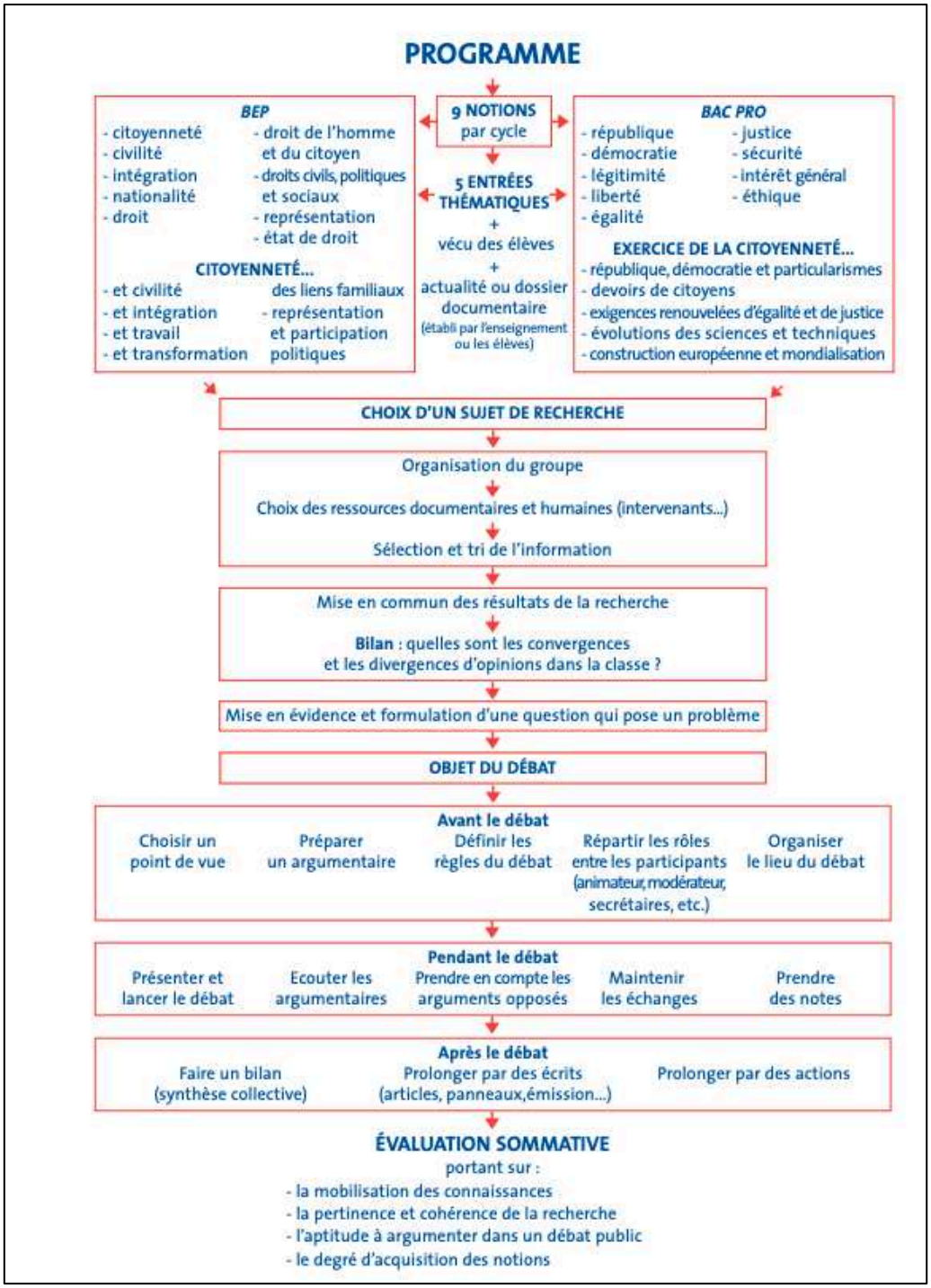
> « Chaque élève pourra entrer dans l'exercice que propose l'éducation civique, juridique et sociale à partir de ses interrogations, de son ressenti, et même, le cas échéant, de ses convictions spirituelles, philosophiques et politiques. L'expression d'opinions connotées ne sera donc nullement écartée. Tout au contraire fournira-t-elle la base de l'exigence centrale de votre pédagogie en la matière : argumenter, démontrer, passer par l'échange du péremptoire au construit. C'est l'objectif

> du ”débat argumenté” qui est au cœur de cet exercice. Naturellement, le cas échéant, le caractère délictueux des préjugés que la loi condamne sera lui-même démontré par l'enseignant, avec le soin du pédagogue. Chaque élève doit ainsi comprendre, si sa famille ne l'y a déjà éveillé, pourquoi le racisme, l'antisémitisme, le sexisme, par exemple, ne sont pas des opinions mais des délits dans notre République »[67].

De prime abord, il apparait donc logique que les élèves ne soient pas perçus de la même manière par leurs professeurs tant les modalités d'enseignement de l'ECJS diffèrent sur la forme et le fond aux traditionnels enseignements de l'histoire et la géographie. La place du débat argumenté rappelé dans le guide amène les élèves à être plus créatifs d'autant plus que, ce qui sera d'ailleurs reproché aux ECJS, que ces débats seront très planifiés et structurés. L'extrait de la page du guide ci-dessous démontre les exigences du dispositif qui se déploie dans les classes. Le professeur doit composer avec les neuf notions et les cinq entrées thématiques auxquelles doivent se conjuguer le vécu des élèves en prenant appui sur l'actualité ou un dossier documentaire pour entamer le travail à partir du choix d'un sujet de recherches. À partir de ce moment-là, pas moins de onze étapes se succèdent pour aboutir à la dernière qui prend la forme d'une évaluation sommative sous la forme d'un débat argumenté.

[67] Guide d'accompagnement de la mise en œuvre de l'éducation civique, juridique et sociale en lycée professionnel, Eduscol, 2001, p.2.

Figure 16: Organigramme de la planification et de l'organisation de la mise en œuvre des ECJS en lycée professionnel



Source : Guide d'accompagnement de la mise en œuvre de l'éducation civique, juridique et sociale en Lycée professionnel, Eduscol, 2001, p. 15.

M. Jean-Luc Mélenchon le rappelle le 21 septembre 2001 lors du lancement officiel de l'ECJS en LP à Caen, l'ECJS poursuit l'objectif « d'apprendre à former une conviction au contact des autres, passer de l'émotion à la raison, du péremptoire et de l'opinion qui surgit de soi-même comme une certitude dont on ne sait plus très bien d'où on l'a tirée, à la

compréhension raisonnée de ce que l'on croit juste, qui peut être expliquée aux autres, et, partant partagée, voire remise en question »[68]. En revenant à l'enquête de 2007, aboutir à la conclusion que les élèves sont plus critiques en ECJS qu'en histoire géographie apparait donc normal et presque rassurant. Dans ce contexte, le terme choisi de – critique- prend son sens premier sans aucune connotation négative comme l'enquête pourrait le laisser entendre. Le projet pédagogique de cette ECJS est bien de travailler avec les élèves leur esprit critique alliant à la fois un état d'esprit et un ensemble de pratiques qui interagissent. L'esprit critique nait et se renforce par des pratiques, dans un progrès continuel[69]. De même, dans une perspective plus valorisante, il est donc normal que les élèves apparaissent aux yeux de leurs professeurs plus créatifs en ECJS qu'en histoire géographie. Il suffit de relever les efforts d'organisation, de planification, de structuration de la pensée qu'impose la démarche pour s'en convaincre.

Au final cette enquête menée par le ministère reste unique en son genre sur l'image des disciplines enseignées par les professeurs de Lettres-histoire. En dépassant les différentes réserves évoquées précédemment au sujet de l'analyse et l'interprétation des résultats, elle permet tout de même de tirer deux principales leçons : une sur le fond et une seconde sur la forme.

La première repose sur la nature du lien entre les élèves et les PLP Lettres-histoire dans le cadre de l'enseignement de l'histoire, la géographie et les ECJS. Quels que soient les biais de l'enquête par questionnaire, la perception du « comportement des lycéens en classe par les enseignants confirme l'intérêt que ces élèves semblent avoir pour ces matières, puisque le qualificatif - intéressés- constitue le deuxième adjectif le plus choisi dans la liste par les professeurs » (p. 98). Ce constat doit être mis en lien avec celui de la perception des élèves qui aiment à 80 % « écouter leur professeur ». Ainsi cette observation réciproque qu'apporte l'enquête donne une image plutôt apaisée et complice du lien entre les professeurs et les élèves dans le cadre de leurs enseignements. Néanmoins les caractéristiques retenues par les professeurs pour définir les élèves de peu rigoureux ou peu enthousiasmes d'un côté et réciproquement ceux des élèves privilégient les activités où il y a le moins d'interactions avec le professeur en classe de l'autre montrent que l'enquête reste à approfondir pour davantage mettre en lumière les paradoxes de cette relation PLP Lettres-histoire et leurs élèves.

[68] Texte intégral de la déclaration de M. Jean-Luc Mélenchon, ministre délégué à l'enseignement professionnel, sur l'enseignement de l'éducation civique, juridique et sociale en lycée professionnel, Caen, 21 septembre 2001. https://www.vie-publique.fr/discours/195286-declaration-de-m-jean-luc-melenchon-ministre-delegue-lenseignement

[69] Former à l'esprit critique des élèves, Eduscol, janvier 2021. https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves

La seconde repose sur le contexte de départ qui a mené à cette enquête. Une commande du ministère est donc passée à l'Inspection générale d'histoire géographie pour mener une enquête sur les modalités d'enseignement de l'histoire- géographie en lycée professionnel. Un groupe de travail composé d'inspecteurs de l'Éducation nationale de Lettres-histoire à dominante histoire géographie et d'IA-IPR d'histoire géographie a donc abouti à ces résultats. Ce dossier apporte un éclairage précieux sur les disciplines et par ricochet sur le corps des enseignants des Lettres-histoire. Mais l'enseignement des lettres reste dans l'ombre des pratiques de l'autre valence afférente aux statuts de leurs missions. De la même manière, objet de la dernière partie de l'enquête, la bivalence des enseignants n'est que simplement évoquée. Le rapport se garde bien d'en apporter une analyse laissant en suspens le questionnement d'une bivalence « passerelles ou barrières entre les disciplines » (p. 158). Le rapport relève que finalement les trois quarts des élèves ne savent pas répondre à l'apport de la bivalence dans leurs scolarité[70]. La relation entre les Lettres-histoire et leurs élèves apparait comme plutôt positive pour les deux parties malgré des paradoxes. Il n'en demeure pas moins que les élèves ne semblent pas comprendre pourquoi, à la différence de ce qu'ils ont connu au collège, le professeur en face d'eux enseigne deux disciplines. Ce constat ne semble d'ailleurs pas les interroger davantage que cela, du moins bien moins que les rapporteurs de cette enquête nationale qui concluent au fait que « l'histoire, la géographie et l'ECJS semblent bénéficier d'une incontestable image positive auprès des professeurs et élèves des lycées professionnels, et être enseignés par des professionnels soucieux d'améliorer leurs pratiques » (p.163) tout en rappelant que « la bivalence reste un chantier soutenu à conduire ensemble prudemment »[71].

[70] « Très peu d'élèves affirment que la bivalence de leur enseignant les aide à progresser plutôt en histoire-géographie (19,5 %) ou en français (17,9 %). Et une grande majorité (60,9 %) disent ne pas savoir répondre » (p. 159).

[71] Retour d'inspections en lettres et histoire-géographie dans l'académie de Besançon, Retour d'inspections – Rencontres sur le terrain septembre 1996 – juin 2000.

VI. Le no-man's land de la bivalence.

Depuis 30 ans, les professeurs de lycée professionnel comme tout enseignant de l'Éducation nationale assurent principalement des missions d'enseignement dans leurs disciplines de recrutement pour accompagner les élèves dans leur parcours de formation, en prenant en compte leur diversité, vers la réussite. Ainsi ils « participent aux actions de formation, principalement en assurant un service d'enseignement dans leurs disciplines respectives » (décret du 6 novembre 1992) pour atteindre ces objectifs.

Mais les PLP « doivent innover et inventer de nouvelles pratiques pédagogiques en vue de former des élèves souvent réfractaires à la forme scolaire » (Jellab, 2017a, p. 132). Dans ce cas des Lettres-histoire, comment comprendre les termes de « disciplines respectives » ? Et quelle place occupe la question de la bivalence dans ce processus d'innovations pédagogiques ?

A. Les différentes dimensions de l'improvisation

Projet porté par le ministre Jean-Michel Blanquer, le laboratoire d'innovation de l'Éducation nationale s'est concrétisé en juin 2018. Le « 110 bis » poursuit l'objectif de mettre au cœur de l'Institution les pratiques innovantes en accompagnant les acteurs de terrain, de soutenir des actions « dans leur développement, leur outillage, la recherche de ressources ou d'appui méthodologique, etc… »[72] par une mise en relation plus étroite de l'administration centrale et dans les territoires. Parmi les priorités annoncées, ce laboratoire se donne pour objectifs de « donner à voir et à comprendre les transformations qui impactent la société de la connaissance et donc l'essence même de l'Éducation nationale » et d'« impulser de nouvelles façons de travailler, de collaborer, de documenter et contribuer à l'appropriation et à la diffusion de ces méthodes »[73]. Ainsi l'innovation est devenue une priorité symbolisée par l'inauguration de ce lien le 5 juin 2018 par le ministre lui-même qui rappelait lors de son discours que ce lieu incarnait un moyen de « transformer nos manières de travailler, comme un lieu où l'on pense la forme scolaire et une vitrine du savoir-faire de l'Éducation nationale »[74].

[72] https://www.education.gouv.fr/presentation-du-110-bis-lab-d-innovation-de-l-education-nationale-11756

[73] *Idem*

[74] Discours d'inauguration du 110 bis, le lab. d'innovation de l'Éducation nationale, 05/06/2018, https://youtu.be/Ir9PKwdVVP4 .

Affirmée comme étant au cœur donc des pratiques par le ministre, l'innovation n'est pourtant pas présente au sein de l'Éducation nationale depuis longtemps mais a vu sa perception évaluer et se transformer. Pour cela, il est nécessaire d'en définir le cadre et les limites.

1) L'innovation

- Une injonction de l'Institution

Comme le rappelle Cros (1997), il faut attendre les années 1960 pour que le terme d'innovation prenne une connotation positive. Auparavant elle incarnait un danger de subversion de l'ordre établi, une source potentielle de déséquilibre voire de subversion.

À compter donc des années 1960, le changement de la perception de la notion de l'innovation bénéfice de l'élan de prospérité héritée des Trente glorieuses et de l'intérêt du monde économique qui y voient une source de progrès et de profit. Le monde de l'éducation profite de cette évolution notamment dans le cadre d'un remède possible aux maux rencontrés par les élèves.

L'Éducation nationale a donc développé un ensemble de dispositifs présenté comme innovant pour accompagner au mieux les élèves. Sans en faire une énumération exhaustive, les dispositifs sortant du cadre disciplinaire strict ont été la vitrine de cette innovation positive voire injonctive (Cros, 1996).

- Les EPI

Pour les classes de collège, les enseignements pratiques interdisciplinaires, les EPI, mis en œuvre en collège avec la réforme du collège en 2015 sont apparus comme une innovation majeure en terme de démarches pédagogiques en mettant deux professeurs de deux disciplines ensemble devant un groupe classe dans la perspective de « renforcer l'acquisition des savoirs fondamentaux en combinant des apprentissages théoriques et pratiques par le biais d'une nouvelle pratique pédagogique pour les élèves s'approprient mieux les connaissances »[75].

[75] BO du 2 juillet 2015 : réforme du collège, école ouverte, programme de terminale, travaux personnels encadrés et année de stage pour les lauréats des concours de recrutement, Collège, pour mieux apprendre, p 5.

- La co-intervention

Sur le même modèle, la mise en œuvre de la co-intervention dans le cadre de la Transformation de la voie professionnelle en 2019 intègre une « modalité pédagogique de mise en œuvre des référentiels et des programmes dans laquelle deux enseignants interviennent ensemble dans une même salle (ou un même lieu) et au même moment »[76]. Encore une fois, ce sont deux enseignants qui se côtoient pour enseigner. Il est néanmoins important de souligner que quelques lignes plus hauts, les auteurs alertent les lecteurs du cadre de la mise en œuvre de ce nouveau dispositif : « Rappelons toutefois que l'article L314-2 de la loi pour l'école de la confiance permet toujours à des équipes, dans le cadre d'expérimentations locales et en accord avec le projet d'établissement, de développer en plus et sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, des initiatives d'enseignement en co-intervention mobilisant d'autres disciplines qui peuvent rester tout à fait pertinentes et qu'il convient alors d'encourager »[77].

Ce rappel cité en introduction illustre le cadre légal de la mise en œuvre d'une potentielle adaptation de ce nouveau dispositif conditionnée aux autorisations des autorités académiques. L'innovation apparait donc contrôlée et la liberté limitée. Pour comprendre ces précautions prises par l'Éducation nationale dans la mise en œuvre de démarches novatrices, il faut revenir sur l'historique des dispositifs de co-interventions dans la voie professionnelle. L'enseignement a une histoire intimement liée aux modalités pédagogiques regroupant plusieurs disciplines.

- Les PPCP

Les PPCP, projets pluridisciplinaires à caractère professionnel, sont introduits dans toutes les formations préparant à un diplôme de l'enseignement professionnel et comportent la réalisation d'un ou plusieurs projets pluridisciplinaires à caractère professionnel comme le mentionne le bulletin officiel du 29 juin 2000. Ce dernier précise que le PPCP est « l'objet et le produit d'un travail en équipe, tant pour les élèves que pour les enseignants. La pluridisciplinarité envisagée ici est à considérer dans un sens large »[78]. Deux ans plus tard, une commission d'enquête de l'Inspection générale évalue la pertinence du dispositif en soulignant « l'essor du travail d'équipe et une meilleure connaissance mutuelle des situations de formation

[76] Vade-mecum co-intervention, Eduscol, 2019, p. 4.

[77] *Idem.*

[78] Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche, n° 25 du 29 juin 2000, "Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel. Classes de terminale BEP et de baccalauréat professionnel."

entre professeurs d'enseignement général et professeurs d'enseignement professionnel ». Toutefois elle souligne « l'absence d'un discours national soulignant la cohérence des dispositifs [et] un défaut de méthode permettant de mettre à plat, en équipe, les référentiels des disciplines qui coopèrent au sein d'un PPCP »[79]. L'alliance de deux disciplines dans le cadre d'un enseignement démontre sa pertinence mais pêche par le manque d'accompagnement du niveau national et des lacunes en termes de méthodes des acteurs de terrain.

- Les EGLS

La rénovation de la voie professionnelle mise en œuvre en 2009 met en œuvre un nouveau dispositif, les EGLS. Ces enseignements généraux liés à la spécialité poursuivent l'objectif de développer une culture professionnelle commune au sein des équipes pédagogiques fondée sur une connaissance mutuelle des programmes disciplinaires et des référentiels professionnels. Ce dispositif impose un indispensable travail d'équipe. Deux ans plus tard, le constat de l'Inspection générale est implacable : « les enseignements généraux liés à la spécialité sont en panne »[80].

Comme le souligne Guittard sur l'enseignement du français en lycée professionnel (2017), la rénovation de la voie professionnelle s'inscrit dans une double perspective : entre une académisation de la discipline Lettres et une approche pluridisciplinaire étendue notamment dans le cadre des EGLS. Elle y mentionne que « le fléchage des heures de français ainsi que celles dévolues aux différents dispositifs, intégrés dans les enseignements obligatoires, en baccalauréat professionnel comme en CAP, n'est pas toujours lisible. LHG, EMC, EGLS, AP, PPCP [Lettres-histoire, enseignement moral et civique, enseignements généraux liés à la spécialité, accompagnement personnalisé, projet pluridisciplinaire à caractère professionnel], autant de sigles qui tendent à rendre la discipline "français" de moins en moins visible » (p. 96). La logique du dispositif est de le placer au croisement des programmes et des référentiels pour renforcer la cohérence globale de la formation et en aucun cas, mettre les disciplines générales concernées au service des enseignements professionnels. Au final, à part la particularité du bac pro gestion administration où le dispositif est davantage structuré et construit sous la forme des ateliers rédactionnels, l'auteur aboutit au constat que rien n'est institutionnalisé en matière

[79] Rapport de l'Inspection générale, le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel et l'éducation civique juridique et sociale en lycée professionnel, juin 2002, p.19.

[80] Rapport de l'Inspection générale, Le suivi de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle, n°2010-088, juillet 2010, p.28.

d'EGLS par manque de visibilité et de compréhension du dispositif notamment en termes de contribution de la discipline français, tout particulièrement, dans le processus de professionnalisation.

Cette absence de lisibilité de la discipline dans les dispositifs transversaux rend impossible le repérage de la discipline Lettres par les enseignants nécessaire à la prise de conscience disciplinaire (Reuter, 2013).

Au final, quels que soient les dispositifs créés et les finalités qu'ils poursuivent, les critiques de ces nouvelles modalités se cristallisent toujours autour de deux éléments. Le premier repose sur l'association de deux disciplines (en collège comme en lycée professionnel) qui ne se ferait qu'au détriment des heures purement disciplinaires. Ainsi dans une approche comptable, la mise en œuvre de la co-intervention comme des EPI, dispositifs ayant recours à une approche pluridisciplinaire, grignoteraient les volumes horaires de chacune des disciplines qui n'auraient plus assez d'heures pour assurer les apprentissages les plus importants, c'est-à-dire disciplinaires, notamment des matières fondamentales.

Le seconde, dans une approche plus didactique, relève de l'impossibilité ou du moins de la grande difficulté à trouver des points de convergence entre les disciplines. La difficile mise en œuvre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture illustre la complexité d'une lecture complémentaire des référentiels. Comme le rappelle les différents rapports de l'Inspection générale, la communication ministérielle et l'accompagnement de proximité restent les leviers pour débloquer les freins de ces approches transversales.

Néanmoins deux constantes qui apparaissent antagonistes sont également à relever. Quel que soit le dispositif ou la majorité politique du gouvernement qui réforme l'organisation du système scolaire, la liberté pédagogique et d'innovation de l'enseignant est autant affirmée qu'affichée dans l'ensemble des communications. Mais cette liberté s'inscrit dans un cadre circonscrit et scrupuleusement contrôlé à différentes strates de l'Institution. Les dérogations aux modalités définies par la co-intervention doivent être validées par les autorités académiques et les projets pédagogiques validés en conseil d'administration de l'établissement. Dans les expérimentations les plus innovantes (du moins celles qui prennent le plus de liberté avec les textes en vigueur), une demande auprès de la CARDIE[81] est nécessaire pour mettre en œuvre ces nouvelles modalités. À ce titre, par le biais de la communication institutionnelle, les règles de fonctionnement et donc de contrôle sont rappelées :

[81] Conseiller académique recherche-développement, innovation et expérimentation.

« Expérimentation ou innovation ? Le cadre législatif distingue les deux termes de la façon suivante : l'expérimentation incarne une démarche collective de changement, d'une certaine ampleur, structurée par des objectifs, des indicateurs, la préoccupation de l'évaluation et, au-delà, d'un arbitrage à effectuer sur l'intérêt ou non de modifier la norme et d'établir de nouvelles règles communes. L'expérimentation a toujours une fin, d'où l'importance du diagnostic et de l'évaluation, qui permettront de déboucher sur un choix à son terme. Les projets d'expérimentation sont présentés au conseil d'école ou au conseil d'administration. On désignera par innovation les initiatives locales impulsées par les équipes pédagogiques ou éducatives qui n'impliquent pas de dérogation à une norme ou qui ne sont pas associées à un protocole d'évaluation formalisé tel qu'on le trouve dans les expérimentations de type article 34 »[82].

À la différence de l'innovation, l'expérimentation se caractérise par la liberté prise au regard du respect de la norme définie. Nous pouvons entendre par norme le respect des textes réglementaires comme les grilles horaires, les modalités de certifications, les évaluations, les contenus des programmes et des finalités des enseignements. Ainsi pour l'institution scolaire, la norme reste la règle mais c'est bien par un cadre strictement défini d'un diagnostic initial de la démarche jusqu'à son évaluation finale qu'apparaitra la pertinence et la viabilité de tout dispositif d'expérimentation. L'innovation, quant à elle, s'inscrit dans un cadre normatif défini par l'Institution.

2) Innovation ADN des PLP ?

L'innovation reste contrainte par le cadre et les limites définis par les instructions officielles comme les objectifs pédagogiques, les grilles horaires par exemple. Dans ce contexte, qu'en est- il des professeurs de Lettres-histoire qui ne peuvent prendre appui sur aucune préconisation ou directive institutionnelle hormis un cadre horaire global et des programmes scolaires ne mentionnant que très rarement des pistes de croisements des disciplines ?

[82] Revue techno sans frontières, l'innovation dans le texte, septembre-octobre 2015, p.10. https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/9156/9156-199-p10.pdf

Les quatre invariants de l'innovation rappelés par Crost (2019) permettent de définir une première piste d'explication de la situation des Lettres-histoire.

- Le nouveau

La chercheuse questionne la dimension nouvelle dans une pratique pédagogique considérant que finalement « tout a été tenté en matière de relations pédagogiques au cours des siècles ». Mais finalement n'est-ce pas moins l'objet qui détermine l'innovation en éducation mais l'utilisation pédagogique qui en est faite ? En prenant les exemples du recours aux outils numériques tels que les capsules audio ou vidéo, du recours aux classes inversées ou autres visioconférences synchrones imposées par le récent contexte sanitaire de confinement correspondent bien à de méthodes nouvelles d'apprentissage qui ont évolué et se sont transformées plus que les finalités elles-mêmes.

- Les valeurs

L'innovation reste en quête de recherche d'amélioration de la performance et poursuit l'objectif d'atteindre une meilleure efficacité du processus d'apprentissage. Mais, élément à ne pas négliger, toute innovation détient une tentation transgressive face aux codes définis. La limite entre la transgression et la violation de la norme à scrupuleusement respecter est fragile. Dans cette perspective, le jeu de l'innovation serait de flirter au plus près de cette limite sans jamais la franchir au risque de s'y brûler les ailes du non-respect des injonctions institutionnelles. « Tout innovateur […] innove dans le désir de produire du meilleur chez autrui selon une idée pour lui de ce qui pourrait être meilleur, une amélioration. Mais cette idée peut être discutée : faire le bonheur de l'autre parfois malgré lui peut être pire que de ne rien tenter » (Cros, 2019, p.3).

- Le changement

L'innovation induit inévitablement le changement. Mais bien que le changement provoque une modification de la situation initiale, seule l'innovation poursuit une volonté d'amélioration et une intention de tendre vers un progrès par rapport à la situation de départ. Pour les PLP Lettres-histoire, rappelons qu'il n'existe aucune situation initiale ni point de départ, ainsi

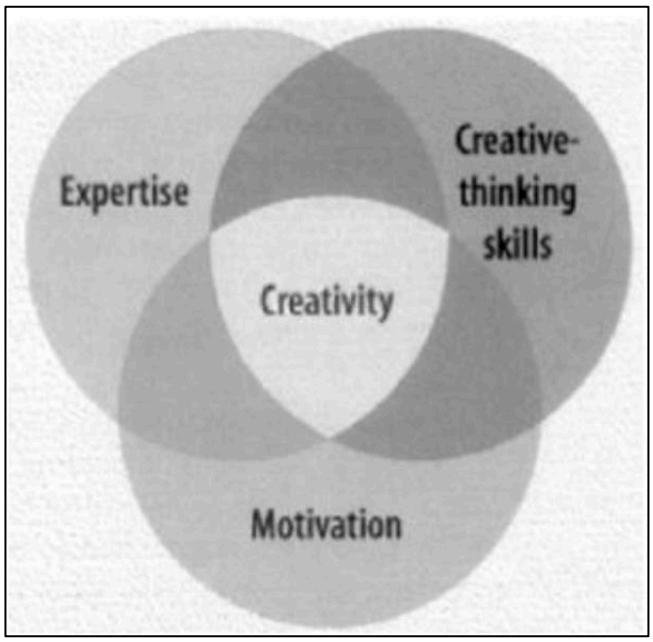
l'innovation ne peut que par définition proposer un changement puisque dans tous les cas, l'innovation provoquera une amélioration de la situation de départ. Mais ce changement mélioratif ne se fait pas sans heurs et induit une prise de risques de la part de l'innovateur qui, au final, s'engage personnellement et « découvre le chemin en le faisant » (Cros, 2019, p.3).

- Le processus

Le dernier invariant repose sur la démarche que le professeur va choisir pour mener son activité innovante. Quel que soit le choix effectué, elle représente une prise de risque et une forme d'incertitude. Le processus joue un rôle tout aussi important car il représente le chemin parfois jonché d'embuches qu'emprunte le processus d'innovation que l'enseignant fait le choix de prendre pour mener à bien son projet.

La prise en compte de ces quatre invariants ne peut se passer de ce que l'on pourrait définir comme le lien des quatre composantes qu'est la dimension créatrice, compétence indispensable à toute forme d'innovation.

Figure 17: Les déterminants de la créativité



Source: Innovation, Education and Training in the EU Members State, 2009.

Innover induit donc pour l'enseignant de disposer de trois acquis : disposer d'un minimum d'expertise dans le métier, de démontrer une motivation certaine et disposer d'une forme d'imagination indispensable pour envisager une dimension nouvelle à ses apprentissages.

Mais est-ce pour autant une confirmation que les Lettres-histoire « doivent innover et inventer de nouvelles pratiques pédagogiques en vue de former des élèves souvent réfractaires à la forme scolaire » (Jellab, 2017a, p. 132) ?

3) Respirer l'air du temps

En prenant l'exemple de l'enseignement de l'histoire, il est possible de préciser cette approche de l'injonction à la nouveauté qui peut prendre soit la forme de l'innovation soit celle de l'invention.

Comme évoquée précédemment, l'innovation en histoire comme dans les autres disciplines impose la conjonction de plusieurs composantes consubstantielles. La table ronde -Qu'est-ce qu'inventer en histoire ? - lors des 23ème Rendez-vous de l'histoire en 2017 à Blois[83] a apporté un éclairage sur cet aspect. Le franchissement de la limite permettant de dépasser l'innovation pour atteindre l'invention est défini par Perrot par la nécessaire présence de ce supplément qu'est « l'air du temps » (1987). Pour l'historienne, l'invention en histoire impose d'avoir conscience que les écrits sont le produit de son temps et du temps dans lequel il écrit. Elle précise que ses affinités avec l'histoire des femmes, des ouvriers et ouvrières ou des femmes détenues ne sont pas sans lien avec sa scolarité adolescente en face de la prison des femmes de Saint Lazare. Cela démontre ainsi que le sujet humain lui-même et toutes ses formes d'expression restent l'objet de l'histoire (Ricœur, 2001). Ainsi la capacité d'invention, en histoire comme dans les autres disciplines, n'est pas partagée par tous, seulement une partie des enseignants aura la capacité à inventer car seuls ceux-là possèdent la faculté d'adaptation à la réalité du moment et une propension à être dans une perpétuelle adaptation à l'évolution de la société. Mais pour tous les PLP Lettres-histoire orphelins de toutes directives, orientations ou guides, l'invention de pratiques pédagogiques correspondantes à leur spécificité bivalente s'impose.

S'adapter à son époque demande donc d'avoir conscience des particularités de l'époque dans laquelle l'enseignement se fait. Dans une approche disciplinaire, une multitude de critères

[83] Table ronde des Rendez-vous de l'histoire, *Qu'est-ce qu'inventer en histoire ?* Blois, 2017.

est donc à prendre en compte par l'enseignant, de la mise en œuvre de nouveaux dispositifs induits par une réforme scolaire (nous pensons ici à la Transformation de la voie professionnelle avec les nouvelles modalités pédagogiques telles que la co-intervention ou le chef d'œuvre) mais également de nouveaux contenus pédagogiques disciplinaires avec de nouveaux programmes. Le déploiement de journées de formation en académie permet à l'Institution de guider les enseignants vers une mise en œuvre de ces nouveaux contenus telle qu'elle a été pensée par les concepteurs mais aussi d'exercer une forme de contrôle sur la réelle exécution de ces nouvelles injonctions ministérielles. Une métaphore théâtrale permettrait d'illustrer cette injonction par la nécessaire mise en voix de ces nouveaux contenus par l'enseignant en pouvant, plus ou moins, prendre appui sur le soutien du régisseur académique voire les auteurs nationaux. Ce déploiement, quel que soit le niveau d'enseignement concerné, a prouvé son efficacité reposant essentiellement sur le professionnalisme des professeurs, même dans des conditions parfois extrêmement complexes. Il suffit de penser au « référentiel d'enseignement de l'histoire-géographie-enseignement moral et civique pour les élèves des classes de troisième qui bénéficient de dispositifs particuliers et qui se présentent à la série professionnelle du DNB »[84] publié au bulletin officiel n°37 du 13 octobre 2016. Sa publication officielle a eu lieu un mois et demi après la rentrée scolaire. Sa mise en œuvre immédiate a rendu impossible ce temps d'appropriation en amont et a imposé une improvisation chez les enseignants.

4) Improviser

Le concept d'improvisation provenant du latin *in-pro-videre* signifiant -sans voir avant- a longtemps été confondu avec la notion d'adaptation.

L'adaptation pourrait relever du choix de la solution d'enseignement la plus appropriée au problème rencontré dans un contexte imprévu, solution choisie parmi celle qui est la plus proche d'une déjà rencontrée au cours de sa pratique professionnelle. Cela induirait donc, d'abord, chez l'enseignant de disposer d'une bibliothèque d'expériences assez conséquente pour pouvoir répondre à des sollicitations multiples et, ensuite, la faculté de choisir la solution la plus adaptée au besoin. L'adaptation demanderait ainsi à l'enseignant d'agir comme une sorte d'automate qui « n'invente pas et ne découvre pas des buts au cours de son action, car il ne réalise aucune véritable transduction » (Simondon, 2013, p.161).

[84] https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo37/MENE1629232N.htm?cid_bo=107621

Comme le souligne Azéma (2019), la littérature a souvent conféré la compétence d'improvisation aux enseignants « chevronnés, expérimentés [souvent confondus avec les enseignants experts]. L'enseignant compétent, le "bon enseignant" sait improviser ou participer à une improvisation […], ou aime improviser » (p. 4). Ainsi dans ce cadre, le professeur expert (et lui seul) en ayant intériorisé les connaissances contextuelles, peut « improviser sur la base de routines organisées à partir de modèles d'action [et lui seul] jongle avec les routines et peut improviser à partir du matériau intériorisé en un arrangement constamment renouvelé » (Tochon, 2009, pp. 185-186).

Mais Azéma propose de partir de l'hypothèse que si « improviser c'est apprendre et se développer, dans une forme de co-création […] cela doit valoir, au cours des interactions en classe, à la fois pour les élèves et pour les enseignants » (Azéma, 2019, p. 5). Au final, l'activité-improvisation, telle que le démontre l'auteur, ne repose en rien sur une capabilité préalable du professeur mais au final une étape obligatoire pour l'acquisition d'une des composantes de la professionnalité enseignante.

Les recherches en France évoquent le travail du professeur comme un enchaînement de diagnostics/pronostics en temps réel en relation aux imprévus et incidents dans un environnement dynamique (Rogalski, 2003); le recours à la ruse dans l'ajustement inattendu et l'affrontement des imprévus (Lantheaume, 2007) ; des gestes professionnels d'ajustement (Bucheton, 2014), le co-ajustement entre les gestes de l'enseignant et les « gestes d'étude » des élèves (Bucheton & Soulé, 2009) mais au final «flirtent avec [la notion de] l'improvisation sans jamais prononcer le mot » (Azéma, 2015, p. 97).

Au final deux éléments sont à garder à l'esprit. Le premier repose sur le fait que l'improvisation n'est pas qu'une simple activité d'adaptation mais bien « une adaptation doublée d'une invention » (Azéma, 2019, p. 28). Elle serait donc, contrairement à l'idée d'une forme d'amateurisme ou d'incompétence, une étape de la construction professionnelle d'un professeur. Le second est défini par le fait que ce processus reste avant tout un acte collectif, professeurs / élèves. C'est par l'interaction entre le professeur et les élèves que les apprentissages peuvent se réaliser. Le travail en lettres et en histoire géographie en est un exemple.

B. La litote de la bivalence

1) Un trio disciplinaire ancien

La bivalence se définit, selon la Larousse, comme un élément « qui a une double signification, qui remplit deux fonctions ». Dans cette logique, le terme de bivalence des professeurs de Lettres-histoire est erroné et approximatif.

Derrière le terme de bivalence, ce sont au final au minimum trois disciplines concernées : les lettres, l'histoire et la géographie. L'intitulé du concours le rappelle, les PLP ont passé le CAPLP Lettres-histoire et géographie. Certes par commodité et simplification, la valence géographique a disparu dans la terminologie du corps enseignant mais néanmoins témoigne d'une place singulière de cette discipline.

Travailler sur la nature et la particularité de la spécialité disciplinaire des professeurs de Lettres-histoire (géographie) demande d'intégrer au préalable cette spécificité française du lien entre l'histoire et la géographie.

L'usage erroné du terme de bivalence, du fait de l'enseignement de trois disciplines avec les lettres, nous informe de la complexité de ce trio notamment de l'enseignement de ces disciplines dans la voie professionnelle. Cet ensemble regroupant des disciplines diverses aussi bien par leurs contenus, leurs démarches ou leurs épistémologies se justifieraient par l'objectif de transmettre les grands principes aux élèves de la voie professionnelle. D'ailleurs dès la naissance de la formation professionnelle, ce couple disciplinaire a été créé avec le statut des PEGC évoqué précédemment. L'absence de travaux sur cette bivalence permet aux enseignants de s'en saisir pour en définir le cadre et le symbole de leur identité.

2) Un marqueur

Les travaux sur la pluridisciplinarité se sont développés ces dernières années pour s'affranchir des frontières de verre entre les disciplines (Reverdy, 2015). Au-delà de la mise en œuvre dans les classes, il est nécessaire de définir la bivalence comme composante majeure de l'identité des Lettres-histoire, rappelée régulièrement dans les rapports de jury de concours. Cet « objet aux contours flous » (Lopez, 2012) n'a pourtant jamais été défini par l'Institution.

Ainsi les Lettres-histoire, professionnels « porteurs de savoirs et d'une culture commune, maîtrisant les savoirs disciplinaires et leur didactique » (référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation) se trouvent ainsi confrontés à ces débats épistémologiques vifs

engendrant ainsi des formes de dilemmes et contradictions de statut (Hughes, 1996). Dépassant les frontières dogmatiques disciplinaires, ils exploitent ainsi les marges de liberté que leur statut de dominés aux lisières du champ leur confèrent pour établir leur propre définition de leur caractéristique.

L'attachement à la matière, motivation intrinsèque (Berger & D'Ascoli, 2011) reste prépondérant pour tout enseignant du secondaire confortant une continuité cohérente entre sa formation initiale universitaire et leur insertion professionnelle. Mais qu'en est-il pour les PLP Lettres-histoire définis par cette bivalence « constitutive de leur identité professionnelle qui les différencie des certifiés, les rapproche des professeurs des écoles »[85] à laquelle l'Institution n'apporte aucune réponse comme le soulignait le Conseil national d'évaluation du système scolaire en concluant à la « pénurie d'enseignants formés »[86] en lycée professionnel ?

Les liens entre la littérature, l'histoire et la géographie font en effet l'objet de débats et de controverses entre les spécialistes de ces champs disciplinaires, tensions caractérisées comme de « petits litiges aux confins » par P. Boucheron[87]. Les colloques sur la question ("Histoire et littérature, enseignement et épistémologie", IFE, 2010) ou les tentatives de redéfinition des genres et des sciences sociales (Jablonka, 2014) en témoignent.

Les enseignants de Lettres-histoire exploitent donc les marges de manœuvre dont ils disposent en composant, réfutant ou privilégiant cette question sensible qu'est la bivalence. Elle devient une frontière-interface faisant le lien entre différents territoires que certains PLP explorent, découvrent du fait de leurs formations initiales universitaires. Ces interactions leur permettent de créer la définition du marqueur le plus significatif de leur identité. Mais comment trouver une clé de compréhension de la formation d'un couple disciplinaire alors que les seuls qui tentent de le faire sont monovalents ?

Au cours des quinze dernières années, les productions scientifiques ont été actives et nombreuses mais elles se sont souvent cantonnées à un seul champ disciplinaire. Un regard unique d'un spécialiste disciplinaire sur un couple de deux disciplines apporte inévitablement une réponse partielle. Et pourtant des essais de clarification se sont développés selon différentes approches disciplinaires : un champ littérature inventif face à une histoire un peu frileuse alors

[85] Rapport de l'Inspection générale n° 2012-070, Juillet 2012, p. 36.
[86] Synthèse du CNESCO, juin 2016, p. 27.
[87] Conversation privée P. Boucheron et G. Jacq, 13/03/2017.

que la géographie a décidé de prendre son indépendance. Au final longtemps chaque discipline a joué son propre jeu afin de dominer l'autre par des remises en question, des transformations voire parfois des métamorphoses.

La discipline historique en France bénéficie d'un héritage conséquent. Il ne s'agit pas ici de refaire l'histoire de la discipline, nous nous cantonnerons à l'époque contemporaine. En effet l'histoire contemporaine a cristallisé les tensions. Bien qu'ayant connu « une désaffection évidente envers certaines sciences sociales qui avaient tenu le haut du pavé au temps de la croissance entre 1950 et 1970 » (Bédarida, 1988), l'histoire elle a connu un véritable engouement aussi bien dans la production scientifique que de la demande sociétale. Comme le mentionne Noiriel (2005), les liens et les rapports qu'entretiennent les disciplines entre elles ne peuvent se comprendre sans tenir compte de la concurrence qui les opposent pour la suprématie dans la hiérarchie des savoirs. Au sujet des affirmations d'une discipline historique en crise, l'historien explose plusieurs explications parmi lesquelles la volonté de discréditer ses concurrents ou prédécesseurs et/ou mieux valoriser ses propres travaux. Il poursuit en démontrant que la notion de « crise » est finalement devenue une sorte de passage obligé dans toutes les discussions dans le but d'obtenir une vitrine et une écoute aux revendications personnelles ou coopératrices.

Derrière la terminologie de disciplines « littéraires » au sens large se cachent des disciplines qui se côtoient avec plus ou moins de succès. Le couple littérature / histoire a nourri à ce titre de nombreuses controverses, la géographie étant plus discrète (à l'image de ce qui se passe en classe). Ce trio disciplinaire a noué des liens particuliers et partage une histoire faite de ruptures, de conflits voire de séparations mais également de complémentarités allant parfois jusqu'à des complicités.

Identifier les rapports de force, les liens, les tensions et les leviers existants au sein de ce groupe de disciplines littéraires permettra de comprendre leurs impacts et leurs effets dans les pratiques enseignantes et par prolongement la déclinaison de ces liens de manière pédagogique.

3) Question socialement vive

Les analyses et les controverses scientifiques des liens entre l'histoire, la littérature et, dans une moindre mesure, la géographie font de la bivalence une question toujours d'actualité.

Comme évoqué précédemment, perdurent des débats aussi bien entre les spécialistes des différents champs disciplinaires que parmi les experts au sein d'un même champ professionnel. Les logiques de ces débats et polémiques sont « souvent à chercher dans des pratiques sociales, culturelles, politiques, éthiques» (Simonneaux & Legardez, 2011, p. 18).

Cette question du lien entre la littérature, l'histoire et la géographie reste ainsi toujours sensible dans les savoirs de référence.

Ces liens entre les disciplines doivent être également appréhendées au travers des enjeux que la société leur confère souvent relayés par les médias au gré de l'actualité. « L'inflation récente des publications et débats de tout genre – ouvrages, revues, presse, radio, télévision, Internet – sur les rapports de l'histoire et de la littérature a de quoi donner le vertige » (Compagnon, 2011, p. 62) et brouille un peu plus la lecture des interactions. Trois exemples peuvent l'illustrer.

Les polémiques liées à la diffusion d'émissions à « caractère historique »[88] sur les chaines publiques ont fait surgir ce débat dans le grand public. Les questions relatives aux liens entre les disciplines jusque-là cantonnées aux sphères universitaires ont été mises sur la place publique. Les animateurs tels que Stéphane Bern et Loràn t Deutsch ont pu bénéficier du soutien d'une partie de la population. Le succès rencontré par les ouvrages de Loràn t Deutsch notamment *Métronome* consacré à l'histoire de Paris témoigne d'une relation spécifique du grand public avec cette conception de la discipline historique. En 2016, alors que l'ouvrage soulève des polémiques et les critiques féroces des historiens, son éditeur Michel Lafon par la voix de Pierre Féry assume : « Loràn t Deutsch est authentique, sincère et passionné. C'est un conteur ; sa voix, sa façon de raconter diffusent une passion perceptible de l'Histoire et le grand public apprécie cela »[89].

Dans le domaine cinématographique, les sujets de débats ne manquent pas quand il s'agit pour les réalisateurs de prendre des libertés avec la vérité historique. *Inglorious Basters* de Quentin Tarantino sorti en salle en 2009 amènera la revue de critique cinématographique *Première* à définir le travail du cinéaste, encore dix ans après sa sortie comme une réécriture de l'histoire « avec un culot invraisemblable »[90]. Le réalisateur doit justifier sa démarche et notamment la

[88] G. Noiriel, Comment faire de l'histoire pour la télévision ? France culture, diffusé le 31/01/2022, https://www.franceculture.fr/emissions/le-pourquoi-du-comment-histoire/comment-faire-de-l-histoire-pour-la-television

[89] Z. Dryef, Les historiens hurlent, Loràn t Deutsch cartonne, L'OBS, 18/11/2016.

[90] G Delorme, Inglourious Basterds : Avec un culot invraisemblable, Tarantino réécrit l'histoire au nom du cinéma, 18/01/2019.

nature du lien qu'il noue entre l'écriture romanesque et l'histoire. Dans les colonnes des *Inrockuptibles*, à la question de la crainte de la réaction des historiens ou des spectateurs face aux libertés prises avec l'histoire [91], Tarantino répond par le contrat de confiance qu'il noue avec le spectateur :

> « Je ne triche pas, je fais inscrire dès le début du film, "Il était une fois…" et non, "Basé sur des faits véridiques" ! Je ne prends personne en traître, c'est un conte, une fiction et c'est affirmé d'emblée. Ça veut dire : "Regardez ce film comme une fantaisie, comme un roman, comme un conte noir" »

Il ajoute dans les colonnes de *Télérama* :

> « Se réapproprier l'Histoire, comme je l'ai fait dans *Inglourious Basterds*, fait partie du pouvoir du réalisateur, de la magie du cinéma »[92].

Il s'agit bien d'une réflexion relevant du domaine de l'éthique et des risques engendrés par les libertés prises par le réalisateur avec les faits historiques comme le souligne le critique de cinéma, Jean Luc Douin :

> « Si jubilatoire que soit ce dynamitage des faits, restent des questions éthiques, possibles objets de débats à venir. Jusqu'où peut aller le sacrilège historique et à quels risques ? [...] Lorsque Tarantino dépeint ses "basterds" cassant du nazi comme dans un jeu vidéo, leur défonçant le crâne à coups de batte de base-ball par jouissance compensatoire, surgit moins un sentiment viscéral de justice que le principe de la loi du talion, avec le spectre de Guantanamo. Nous ne sommes certes pas ici dans le démenti ni dans le révisionnisme. Juste sur un terrain délicat »[93].

Un dernier exemple revêt une pertinence toute particulière car plus que le fond du propos, la contestation relève davantage de la forme. Diffusée sur les chaines de France Télévisions à partir de 2009, la série documentaire *Apocalypse* propose revenir sur le déroulement des deux guerres mondiales à partir exclusivement d'images d'archives qui ont été totalement colorisées. Et c'est bien ce procédé de colorisation qui a été vivement critiqué car il est considéré comme

[91] Le film raconte l'histoire d'un groupe de soldats juifs américains pendant la Seconde guerre mondiale qui mène des actions punitives violentes contre les nazis.

[92] C. Besse, Tarantino après "Once Upon a Time in… Hollywood": "Je ne ferai jamais de compromis dans mon cinéma", Télérama, 14/08/19.

[93] JL Douin, Inglourious Basterds" : a-t-on le droit de jouer avec Adolf ? *Le Monde*, 18/08/2009.

une dénaturation voire de falsification de l'histoire. Dans les colonnes du journal *Libération*, Georges Didi-Huberman définissait ce procédé comme un maquillage de l'histoire qui en ajoutant de la couleur aux images ne fait que « cacher quelque chose, comme tout produit de beauté, de la surface désormais modifiée »[94].

Que ce soient les libertés prises avec le récit du déroulement de faits historiques ou la modification de la forme de documents historiques, ces exemples témoignent des débats suscités dans la société questionnant la nature du lien et des frontières poreuses entre l'Histoire et la création artistiques et littéraires.

Cette problématique qui se pose dans la société connait une déclinaison dans les pratiques scolaires. Elle « interpelle les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l'Institution) et renvoie à leurs représentations sociales et à leurs systèmes de valeurs ; elle est considérée comme un enjeu par la société (globalement ou dans certaines de ses composantes) ; elle fait l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement, connaissance » (Simonneaux & Legardez, 2011, p. 16). La question sera d'ailleurs d'autant plus vive dans la sphère scolaire qu'elle sera importante dans les deux autres niveaux de savoir (universitaire et société).

Au regard des débats et des controverses au sujet des liens entre l'histoire et la littérature au sein de la communauté scientifique comme dans la société en y ajoutant les problématiques liées à sa transposition didactique et pédagogique par les Lettres-histoire conduit à définir la bivalence comme une question socialement vive. Choisir le prisme de ce concept permet ainsi de saisir sa complexité en ayant recours aux outils d'analyse déployées pour les autres sujets des questions socialement vives. L'examen de la question à partir de différents points de vue et l'identification des risques et des incertitudes sont quelques-unes des opérations que préconisent Simonneaux (2008).

Ainsi Boucheron (2011) propose de porter un autre regard sur la relation entre les disciplines pour essayer d'apporter des éléments à la réflexion. Plutôt que de poursuivre la réflexion sur le terrain de l'opposition entre deux champs disciplinaires, il privilégie une approche basée sur la nature de la pratique engendrée par le rapprochement entre les deux disciplines qu'il définit comme un « art d'exécution » (2011, p. 56). Mais rapidement il se résout à constater qu'elle ne

[94] G. Didi-Huberman, En mettre plein les yeux et rendre « Apocalypse » irregardable, *Libération*, 22/09/2009.

peut être qu'une pratique empirique qui reste encore à déchiffrer pour dépasser « non pas les conflits entre l'histoire et la littérature mais des querelles de voisinage »[95].

En l'absence de définitions et de théories scientifiques, les Lettres-histoire doivent composer avec cette question sensible qu'est la bivalence. Par le biais de démarches empiriques, les professeurs tentent à défaut de le définir et de mettre en œuvre cet art d'exécution en exploitant l'ensemble des possibilités qui s'offrent à eux dans le cadre de leurs missions.

[95] Conversation privée P. Boucheron et G. Jacq, 13/03/2017.

Les professeurs de Lettres-histoire représentent le corps enseignant disciplinaire le plus nombreux de la voie professionnelle. Leur histoire est intimement liée à celle de l'enseignement technique. De l'école des ouvriers (Willis, 1978), cette voie de formation connait une mutation lente à l'amorce des années 1970. Le plein emploi et le contexte économique favorable entretiennent les espérances politiques d'exploiter cette période pour moderniser l'appareil économique nationale. La recherche de gain de productivité demande d'accompagner la modernisation du système productif par un renouvellement radical de ses acteurs (Tanguy, 1991).

La création du baccalauréat en 1984 se situe dans ce contexte et accélère ces évolutions en redéfinissant les règles qui régissent le fonctionnement de la formation professionnelle en France. La création d'un diplôme qui se veut l'équivalent de celui des voies générale ou technologique nécessite de restructurer le système de formation jusqu'à le laisser aux mains des acteurs économiques. Inscrit dans le processus de scolarisation de la voie professionnelle voulu par le gouvernement socialiste, le corps enseignant des PLP se voit confier symboliquement une double mission. D'une part, il doit assumer le choix politique de la scolarisation d'un public marginalisé au sein du système scolaire français (Beaud, 1996) en leur garantissant au nom de la République française un parcours de formation au même titre que les collégiens ou les lycéens de la voie générale. D'autre part, il doit accomplir, du fait de la fusion des différents corps en un seul corps, la transition entre la structure, les aspirations et les identités professorales de l'ancienne formation professionnelle vers la nouvelle.

Successeurs des corps des PEGC, les PLP portent l'héritage de la culture enseignée au sein des écoles normales nationales d'apprentissage. Alors que les PLP des enseignements professionnels ont déjà amorcé leur transition d'un monde d'ouvriers vers celui de techniciens (Tanguy, 1991), ceux des matières générales doivent composer avec les réformes de l'Éducation nationale brouillant un peu plus les finalités disciplinaires entre académisation et approches pluridisciplinaires (Guittard, 2017).

Le corps des PLP désormais certifié par l'Institution par la création d'un concours spécifique s'est ainsi structuré dans une voie de formation professionnelle encore qualifiée de marginalisée, dominée et reléguée même si ce constat demande à être nuancé (Troger et al., 2016).

Enseigner les lettres et l'histoire-géographie en lycée professionnel peut apparaitre ainsi comme le refuge de parcours contrariés d'étudiants suivant des cursus universitaires en histoire ou en lettres modernes qui voient les portes du corps des agrégés ou des certifiés rester fermées comme ont pu le montrer des recherches récentes (Jellab, 2008). Mais ce constat ne s'applique pas à l'ensemble des professeurs amenés à enseigner dans la voie professionnelle. La diversité des profils en termes de formations universitaires, de parcours professionnels avant leur arrivée au sein de l'Éducation nationale impose un autre regard sur l'adhésion de ces agents à un corps enseignant au processus de professionnalisation spécifique. Exerçant en marge des filières générales, les professeurs de lycée professionnel restent des enseignants peu visibles. Alors que les PLP des disciplines professionnelles peuvent se prévaloir de compétences spécifiques et mettre en lumière notamment celles acquises en entreprise avant d'avoir fait le choix de l'éducation, la situation est plus complexe pour ceux des disciplines générales enseignées dans la voie professionnelle.

Ainsi aux frontières du champ professoral, ces PLP Lettres-histoire adoptent des processus de professionnalisation multiple (Hughes, 1996) pour composer avec leur spécificité qu'est la bivalence imposée par leur statut. Cette bivalence-stigmate (Bourdieu, 1980b) structure leur identité par un rapport spécifique avec leurs disciplines respectives. Entre professeur du premier degré polyvalent et enseignant monovalent du secondaire, les PLP Lettres-histoire en lycée professionnel exercent leurs missions dans un système de formation ni tout à fait dans le système scolaire, ni tout à fait en dehors (Lembré, 2016).

Enseigner dans la voie professionnelle amène à s'approprier un territoire qui lui est propre. Aux côtés des plateaux techniques affichant immédiatement l'appartenance professionnelle, les espaces dédiés aux enseignements généraux demandent aux enseignants de les rendre visibles, de les marquer, les délimiter et les défendre. Lieu de la reproduction par le renforcement des habitus de classe des élèves (Palheta, 2012a), le lycée professionnel n'est pas le lieu d'une culture commune scolaire partagée avec les collèges et les lycées généraux et technologiques (Agulhon, 1994). Il demande une appropriation pour les élèves comme les professeurs. Le territoire des lycées professionnels contribue à cette proximité de statuts entre les professeurs et les élèves (Jellab, 2008). Tous les deux doivent y trouver leurs marques, s'accorder sur les règles qui en vigueur et défendre leurs territoires.

Aux lisières de l'Éducation nationale, les PLP composent différemment avec les marges de liberté octroyées par leur statut imprécis et par l'image d'un enseignement inquiétant (Rey &

Buisson-Fenet, 2016). Cette inquiétude relève de l'absence de définition de leur statut au sein d'une institution hiérarchisée et structurée par disciplines. En s'inscrivant dans la continuité du corps de PEGC qui a été dissout progressivement dans celui des PLP, l'identité des Lettres-histoire s'est construite sur la base d'un point commun souvent source de stigmatisation : la bivalence devenant leur marqueur distinctif pour fédérer un corps enseignant hétérogène.

L'échec scolaire d'une fraction des élèves de collège depuis la démocratisation de l'accès à l'enseignement secondaire a mis l'institution scolaire dans l'impasse. En transformant la voie professionnelle telle qu'elle est aujourd'hui, l'Éducation nationale a créé un corps enseignant spécifique cantonné à des espaces scolaires flous en les dotant d'une spécificité pédagogique.

Qualifier les PLP de bivalent ne fait que brouiller un peu plus la lecture et la compréhension de leurs missions. Enseigner les lettres, l'histoire et la géographie sans compter les divers dispositifs pluridisciplinaires en vigueur dans la voie professionnelle ne peut pas seulement se définir par l'association de disciplines. La littérature et l'histoire (la géographie étant plus discrète) aux forts passés scientifiques en France ont tenté d'affirmer chacune leur singularité, sa différence et au final leur hégémonie sur les sciences sociales (Noiriel, 2005). Même si leur tradition universitaire française a rapproché l'histoire et la géographie, il n'en demeure pas moins que le terme de bivalence reste un objet à définir.

N'évoluant pas dans cet sphère universitaire, théâtre de débats épistémologiques et d'explicitations de théorisations disciplinaires, les PLP ont fait le choix de se saisir de cette bivalence pour en faire l'étendard de leur corps et ainsi un moyen d'exister. C'est par la création d'un nouveau modèle qu'ils s'unissent pour mener à bien leurs missions d'enseignants. Le recours à l'innovation promue à marche forcée par l'institution scolaire est une voie saisie par les enseignants qui essayent de trouver au sein de l'Éducation nationale un appui précieux à la mise en œuvre de leurs missions. Mais la frontière est mince entre l'innovation et l'invention pour faire revenir des élèves sortis ou expulsés des apprentissages devenus réfractaires à la forme scolaire (Jellab, 2017a). Au final les enseignants sont amenés à aller au-delà des pratiques classiques et doivent improviser (Azéma, 2019) des pratiques auprès ce public d'élèves considéré comme spécifique.

Dans ce contexte les professeurs de Lettres-histoire font de cette bivalence le point central de leur pratique. Remède à tous les maux, elle leur permet de se distinguer des autres corps enseignants et de se fédérer autour de ce stigmate, clé de voute de la construction de leur identité professionnelle.

En marge du système éducatif, dans une voie de formation reléguée, les professeurs de Lettres-histoire compose avec l'air du temps (Perrot, 1987) pour s'adapter aux profils des élèves qu'ils accueillent, tout autant qu'aux réformes imposées. Au fil des années, ils mettent en œuvre de nouveaux dispositifs, faisant de la voie professionnelle un terrain d'expérimentations avant une possible transposition dans les collègues ou les lycées généraux.

Pour exister dans le système scolaire français, les Lettres-histoire ont construit leur *Antre* afin de mettre en œuvre des stratégies de protection et de défense autant que de résistance. Effet paradoxal de ce processus, en tentant d'exister, ces professeurs contribuent à se marginaliser.

I. Les sources

Se questionner sur le profil des enseignants demande de diversifier les sources de données. Les relevés statistiques annuels fournis par le ministère de l'Éducation nationale ainsi que la littérature administrative (rapports, arrêtés, décrets) permettent d'accéder à l'ensemble des ressources institutionnelles. Mais elles ne peuvent suffire à embrasser la complétude de notre questionnement. L'exploitation de quatre autres sources a donc été privilégiée dans le cadre de cette recherche : le dépouillement des archives administratives, les résultats de l'enquête par questionnaire menée à l'échelle nationale, des entretiens semi-directifs ainsi que des participations observantes.

« Le point capital est qu'il n'y a pas de "données" à observer, à décrire et à interpréter sans interactions entre enquêteur et enquêtés avec des modalités différentes pour l'observation participante, l'entretien approfondi ou le récit de vie. L'accès aux "informations" est en effet rarement donné ou immédiat » (Cefaï & Amiraux, 2002) et encore moins au regard de ma fonction d'inspecteur de l'Éducation nationale.

Une académie parmi les cinq plus grandes de France en nombre d'enseignants, d'élèves a été choisie comme terrain d'investigation sans s'interdire de mener en parallèle certaines démarches dans d'autres académies pour confronter les données ou les compléter.

A. Les dossiers administratifs

L'analyse des dossiers administratifs des enseignants impose une rigueur méthodologique du fait tant de la diversité des situations que de l'hétérogénéité de leur composition.

Les archives du rectorat nous ont été ouvertes donnant accès à l'ensemble des dossiers administratifs des personnels enseignants. 1435 dossiers-papiers d'enseignants PLP ont été dépouillés. Une composition-type est rapidement apparue dans chacun des dossiers : État civil, rapports d'inspections et de notations administratives ; arrêtés de titularisation, d'affectations, mutations et d'avancement, notice financière. Néanmoins les réformes et les évolutions des obligations administratives, le changement des différents statuts des enseignants ainsi que les modes de fonctionnement spécifique à chaque académie font apparaître une très forte

hétérogénéité dans les contenus des dossiers. Il est intéressant de noter qu'aucune numérisation n'a été réalisée, l'ensemble des pièces restent sous format papier. Ainsi la diversité des carrières des enseignants s'illustre dans des dossiers composés de six à plusieurs centaines pièces.

Organisation spécifique dans l'académie-cible, les dossiers des enseignants relevant du secteur privé sont gérés par un service spécifique. À la différence de ceux du secteur public, l'archivage y est codifié et organisé. Aux dossiers des enseignants du secteur public stockés par ordre alphabétique toute discipline confondue, le secteur privé a choisi une nomenclature numérique spécifique. L'écart entre le nombre de dossiers à gérer par chacun des deux services apporte une explication à ce traitement inégal des archives. Néanmoins les contenus restent très hétérogènes, partiellement structurés. Il ne s'en dégage que quelques incontournables cités précédemment (arrêté de titularisation) mais pas de modèle-type.

Enfin les dossiers des personnels enseignants se composent de deux catégories. Les « dossiers vivants » correspondent aux personnels en poste et en activité. Ils sont stockés à proximité du service académique des personnels enseignants. Ces dossiers composent le corpus exploité dans nos recherches sur le profil des PLP en poste dans la première partie des résultats. Admis à la retraite ou décédés, les professeurs voient leurs dossiers administratifs devenir des « dossiers morts ». Ils sont, à ce moment-là, transférés dans les sous-sols du rectorat pour archivage pour une durée appelée « d'utilité » différente selon la nature des pièces. La partie financière de chaque dossier est conservée soixante-quinze ans et la partie concernant la carrière quatre-vingt ans. Passés ces délais, les dossiers étaient jusqu'à présent transférés aux archives départementales. Mais désormais, faute de place, ils ne peuvent être tous conservés et sont donc envoyés à la destruction effaçant définitivement toute trace de vie professionnelle. L'analyse de ces dossiers « morts » offre l'opportunité de suivre la globalité des vies professionnelles d'agents. En recourant à une méthodologie spécifique inspirée des travaux de Corbin (2018), les résultats feront l'objet d'un chapitre spécifique (Partie 4, chapitre 4), les résultats démontrant la manière avec laquelle les Lettres-histoire se sont inscrits dans la continuité des précédents corps enseignants de la voie professionnelle notamment des PEGC.

Au final, qu'ils soient « vivants » ou « morts » les dossiers administratifs sont à l'image de ce corps enseignant : diversifiés et pluriels.

B. Une enquête par questionnaire

Dans la perspective de confronter nos données académiques aux données nationales pour contourner le biais de l'effet académie, une enquête par questionnaire à l'échelle nationale a été construite et diffusée dans la plupart des académies, d'hexagone et d'outre-mer. Elle se compose de quatre grands domaines de réflexion :

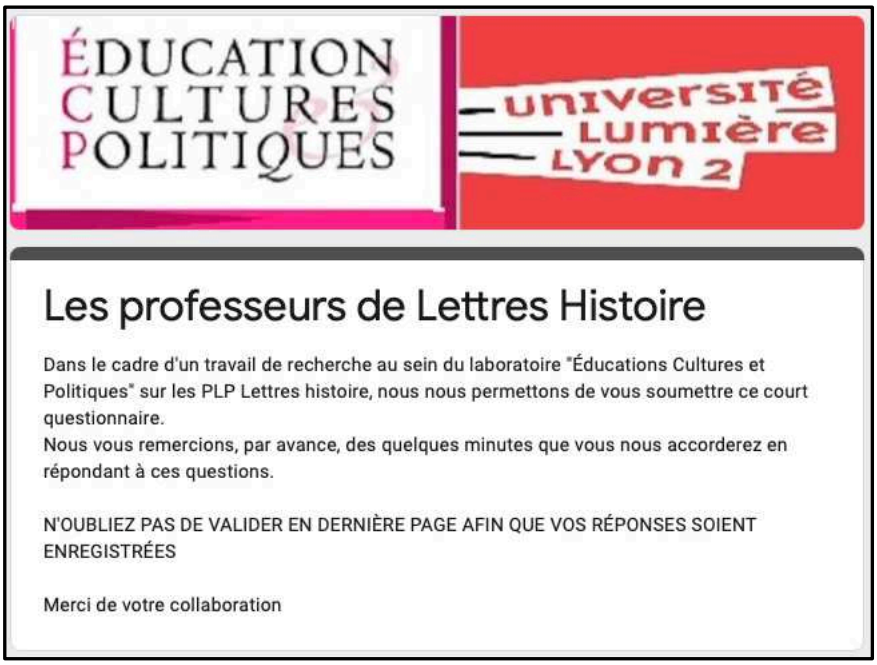
- La situation de l'enseignant lors de l'enquête,
- Le parcours de formation,
- Les concours d'enseignement de l'Éducation nationale,
- La bivalence.

Alternant questions ouvertes et questions fermées, l'objectif était d'amener les enseignants d'une part à se positionner sur des grilles d'indicateurs et d'autre part leur laisser la liberté de s'exprimer librement sur leurs représentations du métier, d'expliquer ou de commenter leur parcours de formation.

Deux éléments sont apparus particulièrement importants dans la réalisation de cette enquête par questionnaire. D'abord il s'agissait de choisir un lexique adapté pour la formulation des questions afin que les enseignants puissent s'y retrouver notamment en terme pédagogique et en même temps privilégier une terminologie assez large pour que l'ensemble des profils des répondants puisse les comprendre. La diversité des parcours et des voies d'accès au corps enseignant a pu parfois rendre les réponses possibles très nombreuses.

Ensuite s'est posée également la question du mode de diffusion de ce questionnaire. La voie qui a été privilégiée a été celles des listes de diffusion académiques grâce au relais des IEN Lettres-histoire des différentes académies. Cette modalité nous a permis de recueillir 1338 réponses de professeurs affectés dans vingt-deux académies différentes sur les vingt-neuf existantes. Ce choix de diffusion a pleinement pris en compte trois dérives possibles qui ont demandé une attention toute particulière dans l'exploitation des résultats. La première relève d'une dimension que l'on peut qualifier de biais hiérarchique. Le message ayant été relayé par le corps d'inspection, la finalité du questionnaire a pu être mal interprétée par les enseignants malgré un texte introductif explicitant la démarche.

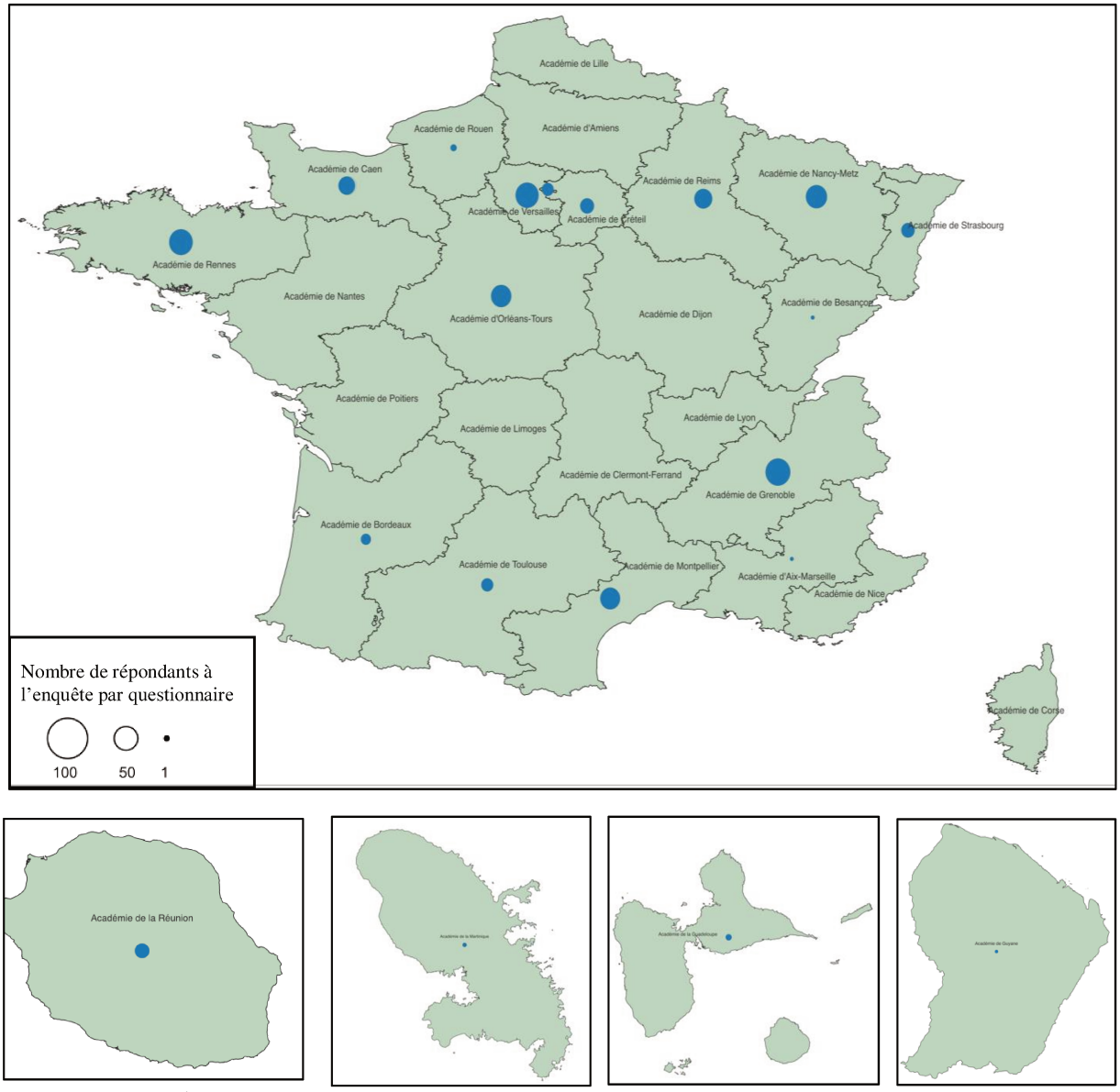
Figure 18: Entête de l'enquête par questionnaire



La deuxième relève du biais conjoncturel de la mise en œuvre de la Transformation de la voie professionnelle. Les réponses libres ont été souvent le lieu de discours de contestation de la réforme se déployant au niveau national. Cela se traduit par des demandes des répondants sur la finalité de ce questionnaire sous-entendant qu'il s'agissait d'une enquête ministérielle dans la perspective d'une refonte du statut des enseignants.

La troisième relève davantage du contexte géographique. Les répondants sont issus de vingt-deux académies avec un nombre de réponses très inégales. Cela amène à nuancer la variable de la localisation des enseignants puisque le nombre plus important de réponses de professeurs guyanais par rapport à ceux de l'académie d'Aix Marseille aura tendance à surestimer ou sous-estimer le poids d'une académie. De plus, aucune réponse n'émane de l'académie de Lille qui est celle qui regroupe proportionnellement le nombre le plus important de lycées professionnels.

Figure 19: Origine géographique des répondants par académie



Source des données : https://data.education.gouv.fr/
Traitements des données et cartographie : G. Jacq

C. Les entretiens semi-directifs

Le recours aux entretiens individuels s'est avéré indispensable car, à la différence des autres dispositifs, il permet de saisir « le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné. Comme la parole est donnée à l'individu, l'entretien s'avère un instrument privilégié pour mettre au jour sa représentation du monde » (Baribeau & Royer, 2012).

Ainsi un guide d'entretien a été construit sur la base du parcours professionnel des enquêtés avec des focalisations sur leur entrée dans le métier, leur situation actuelle en établissement et en académie, leur perspective et enfin leur rapport aux disciplines enseignées. Les thématiques des formations initiale et continue, du climat scolaire, du rapport aux élèves ont été également évoquées. Lors de ces entretiens, nous avons gardé à l'esprit la dérive de la stérilisation possible de la fécondité de l'instrument d'enquête (Beaud & Weber, 2003). C'est ainsi qu'une attention particulière a été portée au cadre de passation des entretiens en garantissant les conditions d'un strict anonymat.

Le guide d'entretien a été testé dans deux contextes de passation différents pour évaluer le risque d'influence de la fonction d'inspecteur de l'enquêteur sur le travail de recherche. Ainsi des entretiens ont été menés en ne mentionnant la fonction d'IEN qu'à la fin de l'entretien à l'enquêté en prenant la précaution de ne pas communiquer le nom au préalable comme lors du l'enquête par questionnaire à l'échelle nationale. D'autres débutaient par la présentation de l'ensemble de mes activités professionnelles au sein de l'inspection. La comparaison des résultats des deux modalités n'a pas fait émerger de différences notables.

Au final le choix des enquêtés a privilégié des profils différents d'enseignants selon le critère de l'ancienneté professionnelle : deux professeurs stagiaires, trois enseignants de moins de 10 ans d'ancienneté, six entre 11 et 20 ans et trois de plus de 21 ans.

	Professeur	âge	ancienneté	formation	Fonction	établissement
1	Valérie	54	18	Histoire	PLP	LPO
2	Sébastien	40	1	FLE	PLP	LPO
3	Stéphanie	47	20	Histoire	PLP	LPO
4	Julie	35	9	Histoire	PLP	LPO
5	Jean	63	36	Sciences politiques	PLP	LP
6	Marie	26	1	Lettres modernes	PLP	LP
7	Jacques	50	32	Histoire	Chef d'établissement, ancien PLP	LP
8	Gilles	56	37	Archéologie	IEN	Académie
9	Martine	48	14	Lettres modernes	PLP public	LPO
10	Odile	52	20	Lettres modernes	PLP public	LPO
11	Carole	43	11	Histoire	PLP public	LP
12	Ludovic	42	13	Géographie	PLP, secteur privé sous contrat	LPP
13	Chloé	36	7	Histoire	Certifée, ancienne PLP	Collège
14	Isabelle	25	2	Lettres modernes	PLP public	LPO

Néanmoins une vigilance accrue a guidé l'exploitation de ces entretiens. Comme le rappelle Lahire (2007) à la différence de l'historien avec les archives, les propos des personnes n'attendent pas que le sociologue vienne les consulter. Bien que la comparaison puisse être quelque peu caricaturale, il n'en demeure pas moins que le temps d'entretien relève de la difficulté de reconstruire des formes de relations sociales à partir d'informations livrées dans un contexte spécifique qu'est l'entretien. Le contexte des réformes institutionnelles en cours et la possible connaissance de ma fonction au sein de l'Éducation nationale ont nécessité de porter une attention toute particulière à ces temps d'entretiens. Ainsi le recueil de paroles ne peut se faire sans plusieurs précautions et la prise en compte du contexte d'échanges. L'effet de légitimité doit à ce titre être gardé à l'esprit (Elias, 2018, p. 72).

D. La participation observante

Fonctionnaire de l'Éducation nationale, mon quotidien est rythmé par des visites en établissements, des réunions d'équipes disciplinaires et des journées de formation auprès des enseignants. C'est en prenant appui sur ces temps de travail que nous avons pu multiplier les terrains d'observations en tant que personne « qui fait partie du milieu, [qui] prend à certains moments du recul pour l'observer » (Soulé, 2007, p 134). Mais cette démarche entraine un certain nombre de difficultés.

La participation observante entraine inévitablement un rapport de proximité voire d'affinité avec les acteurs de terrain. Ce rapport s'impose de lui-même. Pensons à l'exemple des travaux de Wacquant sur les jeunes boxeurs noirs des ghettos de Chicago. La proximité avec les enquêtés a provoqué la participation, le chercheur considérant qu'« il était impensable de rester assis sur une chaise, d'observer et de parler aux gens en arrivant comme ça » (Wacquant, 2002). Cette participation s'est imposée à lui pour pouvoir mener à bien ses recherches. Sa participation aux entrainements pendant trois ans, à raison de trois à six séances par semaine, lui a permis de vivre jusque dans sa chair ce qu'est devenir un boxeur. Cette méthode conduit à atteindre un degré supplémentaire de l'observation participante en privilégiant une méthode radicalisant la théorie de l'habitus : fabriquer et subir soi-même l'habitus pour mieux comprendre l'univers social d'adhésion. La participation observante demande ainsi un engagement et un investissement importante parfois même coûteux pour le chercheur. « La présence sur le terrain n'est pas seulement destinée à décrypter un système social de l'intérieur; elle vise à comprendre ce que c'est qu'être un acteur de ce terrain, compréhension qui demeure

toutefois ancrée dans une expérience essentiellement subjective » (Soulé, 2007, p. 134). Dans ce contexte, la participation observante peut parfois apparaitre comme une forme appauvrie de l'observation participante (Rocher, 1970) puisque que le chercheur n'est pas totalement disponible mentalement et physiquement pour ses recherches.

La participation observante met en lumière la question fondamentale du rapport singulier entre le chercheur et le terrain. La proximité peut soit jaillir à un moment ou à un autre lors du travail de terrain. Il met le chercheur dans une posture difficile, sorte de tiraillement entre des aspirations personnelles intimes et une rigueur déontologique. Comme l'évoque Verrier (2006), le chercheur se trouve placer dans une situation délicate qu'il qualifie de « sorte de dichotomie tiraillé entre un besoin d'action sur le terrain et une posture de réflexion et de travail intellectuel ». Néanmoins cette situation parfois précaire devient une force et parfois un atout pour le chercheur. Lors de ses travaux sur les grèves, Verrier perçoit dans cette démarche « l'opportunité d'un enrichissement réciproque entre d'une part l'observation et l'action et d'autre part la symbolisation de cette action » (2006).

Finalement, le parti pris est d'assumer la démarche choisie en étant pleinement conscient de ses limites et des écueils. Les faiblesses d'une telle posture peuvent devenir une force à condition d'en prendre la pleine mesure.

> « De tous les pièges qui menacent notre travail, il en est deux dont nous avions appris à nous méfier comme de la peste : accepter de participer au discours indigène, succomber aux tentations de la subjectivité. Non seulement il m'a été impossible de les éviter, mais c'est par leur moyen que j'ai élaboré l'essentiel de mon ethnographie. » (Favret-Saada, 2006, p. 1)

Hormis lors du pré-test du guide d'entretien dans la deuxième académie, l'ensemble de ce recueil de données s'est fait dans la plus stricte transparence des intentions et des finalités de la recherche auprès des différents personnes partie-prenantes à l'enquête. Cette démarche et ces précautions représentent le moyen indispensable d'atteindre « l'objectivation, qui met à jour les limites offre la seule occasion de les dépasser » (Bourdieu, 1978b).

II. Interprétation des données

La première analyse des 1435 dossiers a été réalisée selon deux critères croisés : la discipline de recrutement et le secteur d'enseignement (public et privé). Afin de pouvoir disposer d'un panel représentatif, nous ne nous sommes pas limités aux Lettres-histoire (660 dossiers) mais avons également analysé les dossiers des professeurs de Math-sciences (556 dossiers) et de Lettres-langues (219 dossiers). Concernant les enseignants du secteur privé, notre travail n'a pu se cantonner qu'aux Lettres-histoire du fait d'un mode d'archivage spécifique relevant des services de la DEP (division de l'enseignement privé). Nous prendrons également appui sur quatorze entretiens pour analyser et croiser les visions des enquêtés afin de faire émerger les similitudes ou les divergences.

A. Traitement statistique

Le traitement statistique quantitatif en sciences sociales se présente généralement en deux parties bien distinctes : la construction des bases de données d'une part, leur traitement et leur interprétation d'autre part. Ce travail induit une division entre des experts de l'outil statistique et des usagers des données qui les exploitent et les analysent. Il est commode que ces deux composantes du travail soient maitrisées par la même et seule personne. Force est de constater les limites de mes compétences dans le domaine de la statistique. Les données recueillies ont été traitées par l'utilisation du logiciel SPAD. Le tri à plat a tenté d'être dépassé pour faire émerger des profils-types d'enseignants. Les analyses des correspondances multiples (ACM) ou factorielles des correspondances (AFC) n'ont pu pas être menées à bien faute de temps et de compétences suffisamment maitrisées.

Néanmoins l'approche quantitative n'a pas pour autant été abandonnée. L'exploitation des données de base ont permis de mettre en lumière les caractéristiques de nos échantillons.

B. Analyse de contenus

Les méthodes qualitatives embrassent toutes les formes de recherche de terrain et s'intéressent aussi bien aux discours qu'aux récits de vie. Elle se singularise également par le recours fréquent à plusieurs méthodes qualitatives différentes pour répondre à une seule et même question de recherche. Que ce soient les entretiens, les dossiers administratifs ou les

réponses ouvertes à l'enquête par questionnaire, nous avons eu recours à l'analyse de données textuelles avec le logiciel SPAD. En prenant appui sur les différentes unités d'analyse (groupement de mots, phrases, propositions), le travail a porté sur le contexte des mots. Par exemple, comprendre la place qu'occupe la bivalence dans la représentation du métier pour les Lettres-histoire a demandé d'analyser le contexte dans lequel le mot était utilisé, le nombre de fois qu'il était répété pour en faire émerger une typologie des différentes définitions des enseignants ayant participé à cette recherche. Ainsi à partir des noyaux de sens (Bardin, 2013), une attention toute particulière a été portée sur l'argumentation employée par les répondants et les enquêtés. Cette analyse textuelle s'inscrit dans la continuité des travaux menés sur l'analyse des différents types de discours et de leurs connotations dans les articles de la presse spécialisée réalisée au cours du DEA.

Comme le rappelle Lahire (1996), il est important de garder à l'esprit que le processus de changement d'échelle est primordial. C'est bien par des regards croisés à différentes échelles (nationale, académique, établissement) ou la confrontation des propos de plusieurs individus que le chercheur peut identifier des invariants et définir comme décisifs certains éléments caractéristiques.

Cette analyse a nécessité un effort d'interprétation alternant entre la rigueur de l'objectivité et la fécondité de la subjectivité (Bardin, 2013). Mais elle a respecté la rigueur chronologique des trois phases. Tout d'abord la préanalyse a permis de choisir les documents à analyser, la formulation des hypothèses ainsi que l'élaboration des indicateurs permettant l'analyse finale. La lecture flottante a permis de délimiter le champ d'investigation et de construire l'objet de la recherche (Robert & Bouillaguet, 2007).

Ensuite l'exploitation du matériel ainsi que le traitement des résultats ont reposé sur l'élaboration d'une grille de catégories permettant de rassembler les éléments ayant un caractère commun. Cette classification dont le but est de fournir une représentation simplifiée des données brutes (Bardin, 2013) a pu reposer sur le repérage de l'environnement dans lequel les mots clés (bivalence, identité, conflits, disciplines) ont pu être cités. La nature du discours mélioratif, péjoratif ou neutre en est un autre exemple.

L'interprétation des résultats a consisté à « prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié » (Robert & Bouillaguet, 2007, p. 32).

C. Traitement des systèmes d'information géographique

L'analyse de l'espace sociale géographique, composante incontournable pour saisir les enjeux du champ étudié s'est faite en puisant dans les outils du géographe. Le recours aux systèmes d'information géographique (SIG) permet de « recueillir, stocker, traiter, analyser puis mettre en forme des données géographiques »[96]. En exploitant les bases de données référencées, les SIG permettent de mettre en lumière les logiques spatiales en œuvre à différentes échelles. Le recours au logiciel Qgis a permis d'éditer les différentes cartes à partir des données fournies par le ministère. En prenant appui sur les jeux de séries statistiques du site data.education.gouv.fr[97], nous avons pu accéder à des données publiques actualisées pour mener à bien notre réflexion en termes de localisations spatiales des établissements. À l'image de la place de la voie professionnelle, les informations sont rares et souvent centrées sur l'insertion professionnelle des élèves plus que la voie professionnelle elle-même. Néanmoins un traitement par le biais des SIG offre l'opportunité de mener à bien une réflexion spatiale.

III. Les tâtonnements

Le travail de recherche induit de mettre en place différentes méthodologies pour confronter ses hypothèses aux relevés de terrain. Cette étape qu'elle soit liée aux traitements statistiques, à la soumission d'un questionnaire à l'échelle nationale, aux observations en établissements ou à la tenue d'entretiens n'offrent pas la possibilité de faire une seconde prise.

A. Le travail statistique

La base de données établie rapidement à partir du travail de recherches dans les archives des rectorats a permis d'accumuler de nombreuses données quantitatives. Les différents indicateurs relevés et classés ouvraient la voie au traitement statistique. Les séances de formation se sont succédées pour acquérir la base de ces modalités de traitements parfois étrangères à mes compétences.

[96] http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/systemes-dinformation-geographique-sig-et-geomatique
[97] https://data.education.gouv.fr/pages/accueil/

Au fil du nettoyage de la base, les erreurs sont apparues comme les tâtonnements lors de la réalisation de l'enquête nationale par questionnaire dont l'année de naissance en est l'illustration. Dans un souci de bien faire, il m'a semblé plus simple, non pour moi mais pour le répondant, de proposer des amplitudes d'années de naissance plutôt que de solliciter le fait de compléter la rubrique en tapant directement l'année. Ce recours aux rubriques à choix multiples illustre le tâtonnement évoqué. Dans un souci de faciliter l'adhésion du répondant à ma sollicitation, ces choix relèvent de ce que l'on peut qualifier d'erreurs de jeunesse dans le cadre de cette recherche. Outre le fait de devoir se passer d'une information précise et importante au profit d'une approximation de cinq années, elle induit un traitement statistique plus complexe au regard des compétences nécessaires. Dans la même perspective, le recours à la réponse « autre » avec la possibilité du répondant d'écrire sa propre réponse n'a que peu apporté en termes de plus-value pour la recherche. Par contre, cette simple rubrique « autres » a rendu le nettoyage de la base plus complexe car souvent les répondants y ont réécrit une des réponses proposées mais soit en changeant son orthographe, soit en ajoutant une majuscule ou encore en complétant la proposition. La même information, mais avec une écriture différente, devenait ainsi une nouvelle donnée différente de la précédente.

Suite aux différentes séances de travail, le traitement statistique n'a pu être pleinement exploité. Malgré ces erreurs et ce manque de maitrise du traitement quantitatif, ce travail de recherche prend tout de même appui sur une analyse rigoureuse des données recueillies.

B. Le poids du temps

Un travail de thèse reste une course contre le temps. Chaque entretien et chaque visite sur le terrain demandent à exploiter au maximum ce temps que les enquêtés acceptent d'accorder au travail mené.

Frustration omniprésente est celle de l'entretien où, en un minimum de temps, le sociologue doit pouvoir engranger un maximum d'informations. C'est au moment de la transcription des entretiens qu'apparaissent les absences si flagrantes qu'elles en sont des évidences. L'absence de relances de l'enquêteur lors d'une réponse de l'enquêté ou au contraire le fait de laisser le silence se poursuivre et ainsi favoriser la poursuite de l'explication engagée par l'interviewé. Par peur de ne pas atteindre la fin de la grille d'entretien ou de perdre l'adhésion de ce professeur ayant accédé d'accorder de son temps pour cette recherche, ces remarques

témoignent de la nécessité d'ajuster, de perfectionner la technique de l'entretien qui finalement ne dévoile sa pertinence qu'une fois terminée.

Le temps qui passe est l'ennemi du doctorant. Il peut apparaitre une éternité lors d'une observation en établissement où, dès le début de la séance, le chercheur sait que la situation est tronquée et que ce temps passé n'apportera que peu d'informations que ce soit le fait d'une présentation maladroite d'un chef d'établissement aux professeurs ou d'un enseignant à ses élèves qui influera sur le comportement ou les propos des observés. Les observations en établissements scolaires gardent toujours une part de surprise.

Dans ces situations où une seule prise est possible, il n'y a pas de places à ces tâtonnements. Le temps est compté. Ce travail de thèse a voulu éviter tous ces écueils en mettant en œuvre des stratégies précises et une planification rigoureuse. Même si certains traitements de données ont été limitées, ils représentent la volonté d'un doctorant de se saisir de l'ensemble des outils dont ils pouvaient disposer pour récolter, exploiter, analyser les matériaux nécessaires à la compréhension de son sujet.

« Nous habitons notre corps bien avant de le penser. »

Le mythe de Sisyphe, A. Camus.

I. Un corps enseignant polymorphe invisible

A. Une diversité de parcours

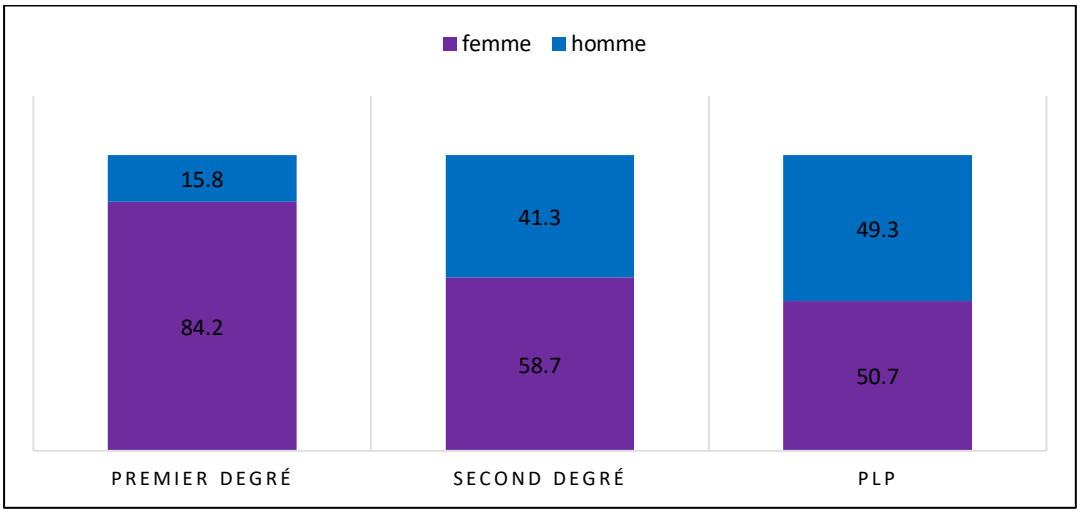
1) La variable sexuée

- Une parité de façade

La publication de 2018 de la DEPP[98] fait apparaitre une parité presque parfaite du corps des professeurs de lycée professionnel avec 50, 7 % de femmes (contre les 84,2 % du premier degré ou des 58,7 % du second degré). Aux côtés des autres enseignants que ce soient ceux du premier degré marqués par une présence féminine très forte ou ceux du secondaire à l'écart moins important, le corps des professeurs de lycée professionnel, matières professionnelles et disciplines générales confondues, fait office de modèle en termes de parité avec une égalité presque parfaite.

[98]Études et statistiques de la Depp, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2018, Synthèses statistiques, Édition 2018, p 271.

Figure 20: la parité du corps enseignants

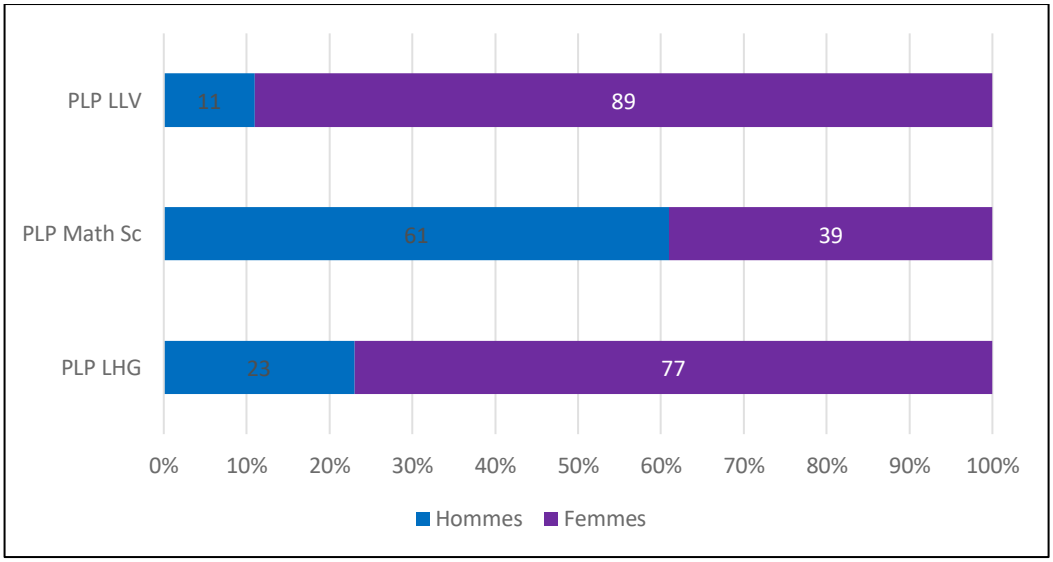


Source : DEPP.

Mais ces statistiques cachent la complexité de ce corps professionnel avec des enseignants aux parcours multiples et diversifiés parmi lesquels se distinguent les professeurs de Lettres-histoire.

Il est important de signaler que ces données ne portent que sur les enseignants titulaires en poste dans le secteur public. Les logiques et les profils du secteur privé sous contrat relèvent de dynamiques et de parcours différents. Mêler les deux, public et privé, aurait eu tendance à fausser la lecture et à atténuer les spécificités de chaque secteur d'enseignement. Les PLP Lettres-histoire du secteur privé feront l'objet d'un point ultérieurement.

Figure 21 : La parité au sein du corps des PLP Enseignements généraux

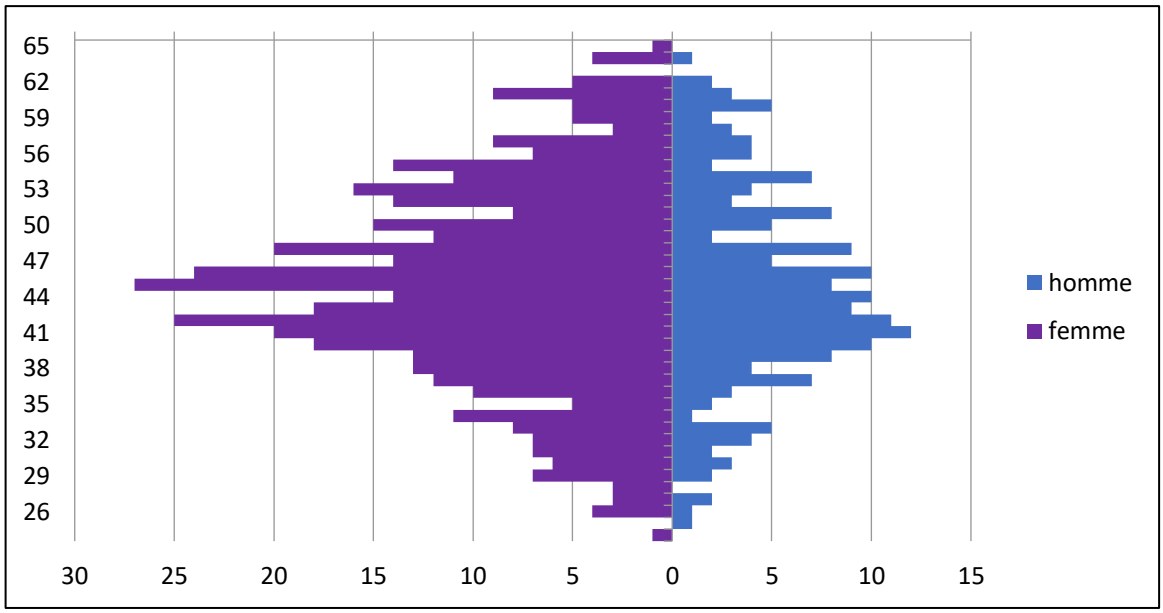


Source : Archives académiques.

La comparaison des PLP enseignants dans les disciplines générales au sein de l'académie où nous avons mené l'enquête fait apparaitre de forts écarts selon les disciplines. Il est important de relever que ce panel se focalise sur les enseignements généraux et met à mal la parité presque parfaite de l'ensemble du corps des PLP. En effet, les disparités très fortes de sexes dans les disciplines professionnelles gomment celles des enseignants des matières générales. Ainsi, cette parité globale masque les disparités disciplinaires existantes.

Le corps des PLP Lettres-histoire de l'académie-cible est composé en 2017 de 77 % de femmes majoritairement dans la tranche d'âges 40-50 ans. Ce pourcentage reste assez proche des 89 % de femmes dans le corps des Lettres-langues mais bien supérieur aux 39 % des Math-sciences.

Figure 22: La pyramide des âges des PLP Lettres-histoire de l'académie-cible



Source : Archives académiques.

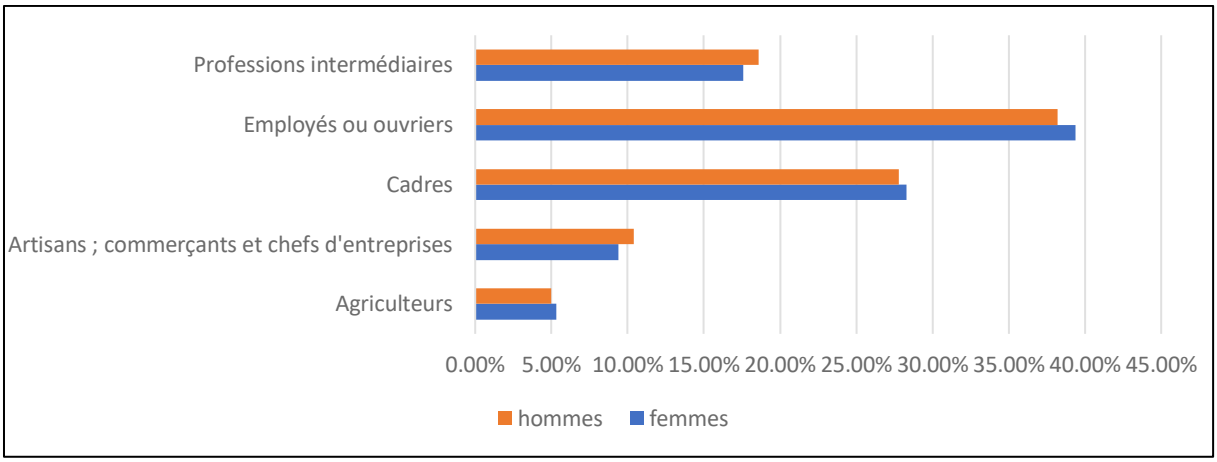
Les variations en fonction de l'âge sont importantes mais la logique reste la même avec cette prédominance des femmes. Le corps des Lettres-histoire majoritairement féminin se distingue surtout par la diversité des formations initiales universitaires.

- L'uniformité du corps

Au-delà de la dimension quantitative attestant du nombre de femmes plus important parmi le corps des PLP Lettres-histoire, une analyse plus précise permet de mettre en lumière une autre spécificité.

En poursuivant l'analyse de la variable du sexe, on peut relever une répartition homogène des origines sociales entre les hommes et les femmes.

Figure 23: L'origine sociale des PLP Lettres-histoire



Source : Enquête nationale par questionnaire.

39,4 % des femmes et 38,2 % des hommes sont issus de familles d'employés ou d'ouvriers ; dans une moindre mesure, respectivement 28,3 % pour les femmes et 27,8 % des hommes de familles de cadres. Il apparait ainsi que ce soit une femme ou un homme, deux profils sociologiques apparaissent indépendamment du sexe. Ces deux origines restent à croiser avec l'année d'entrée dans le métier pour confirmer l'analyse de Tanguy (1991) sur le passage d'un monde d'ouvriers à celui de techniciens.

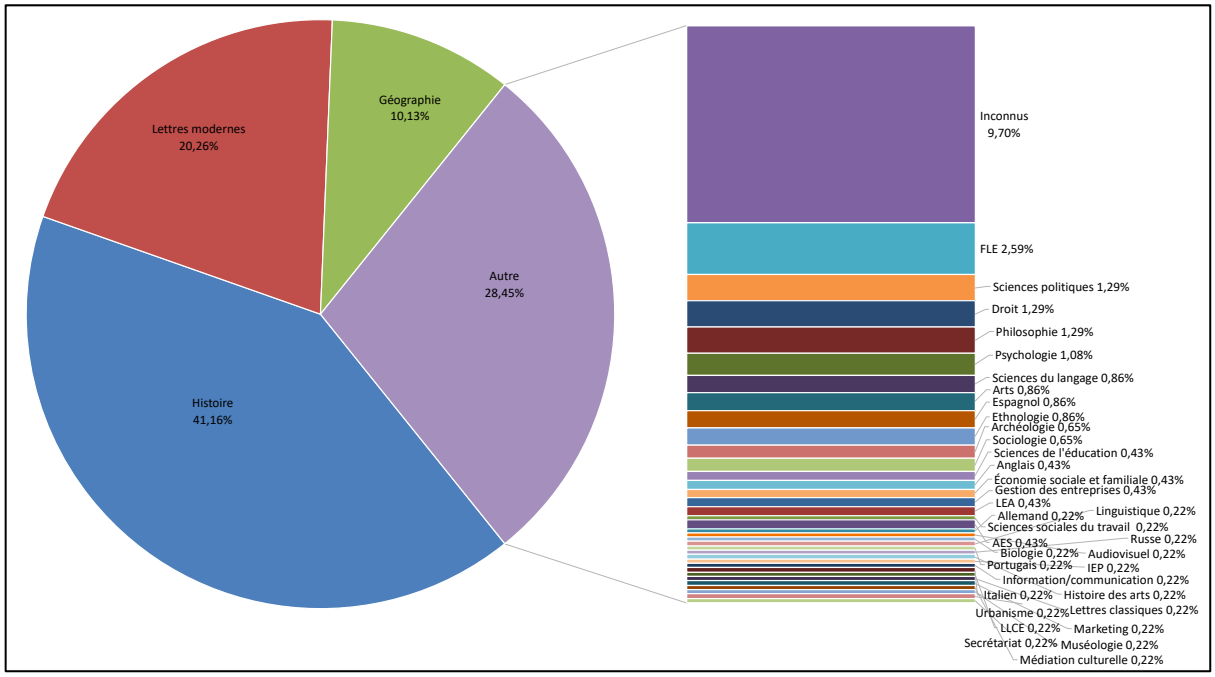
2) La forêt des formations

- La formation initiale

Une remarque au préalable s'impose. Il apparait que pour 9,7 % des enseignants titulaires (rubrique « inconnus » dans la figure 24), l'analyse de la composition des dossiers administratifs n'a pas permis de définir la discipline d'origine. Même si la plupart de ces dossiers concernent des enseignants titularisés avant 1987, ces 9,7 % illustrent tout de même les difficultés de gestion administrative des personnels enseignants. Alors que la justification

de l'obtention d'un titre universitaire est obligatoire pour être titularisé, il s'agit davantage d'un problème d'archivage de pièces justificatives que d'absences de titres. Seuls quatre professeurs du corpus bénéficiant d'une dérogation de diplôme universitaire au titre du statut de mère de plus de trois enfants sont à signaler dans l'ensemble du corpus.

Figure 24: La formation initiale des Lettres-histoire titulaires du secteur public (n=564)



Source : Archives académiques.

Dans le secteur public, les historiens sont les plus nombreux mais ne représentent que 41,16 % des enseignants en poste, suivis des Lettres modernes (20,26 %) et des géographes (10,13 %). Les 28,45 % restants regroupent des enseignants titulaires d'au moins un diplôme validant trente-cinq formations universitaires différentes.

Les sciences sociales sont logiquement majoritaires, elles n'ont pas l'exclusivité avec des professeurs disposant d'une formation initiale en gestion, biologie ou en communication. De plus, la présence de professeurs ayant une formation en langues vivantes (anglais, espagnol, portugais, russe, allemand…) questionne également puisqu'un concours spécifique en Lettres-langues leur est dédié. La faiblesse du nombre de postes de Lettres-langues ouvert au concours peut expliquer ce choix.

À titre de comparaison, seuls 7 % des enseignants Lettres-langues titulaires du CAPLP public dans l'académie-cible possèdent une autre formation universitaire que celles des disciplines enseignées. Il en va de même pour les professeurs de Maths-sciences parmi lesquels

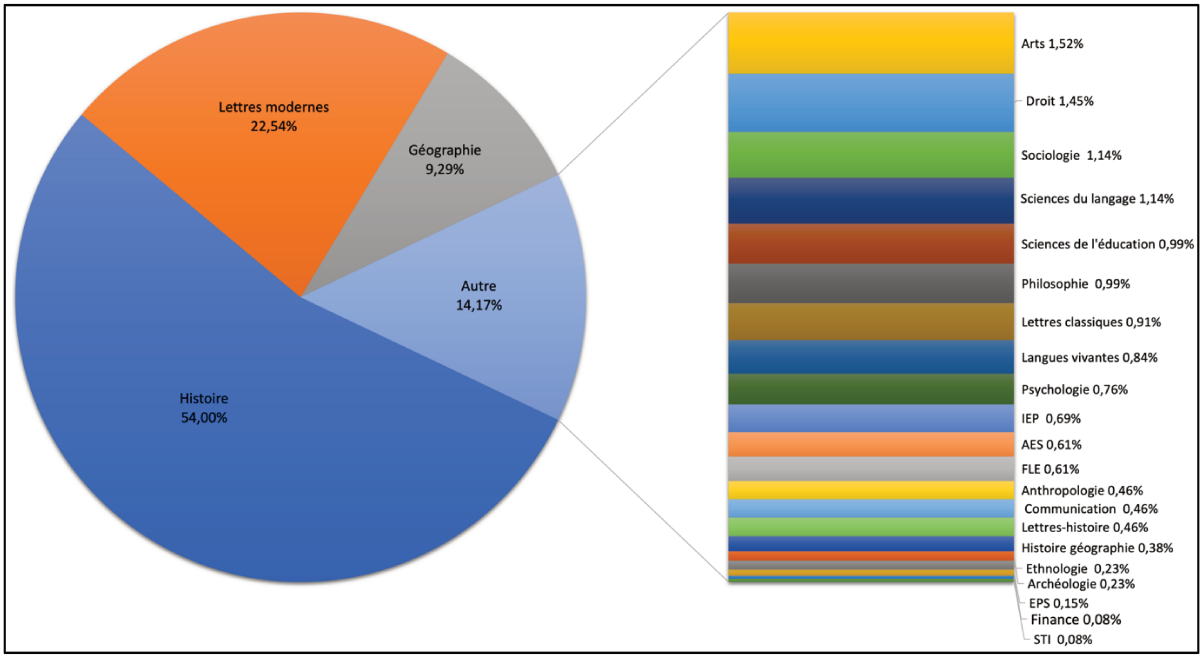
la proportion atteint 6,8 % possèdent une autre formation. Les 29 % des Lettres-histoire se singularisent par la distinction entre les disciplines de formations initiales et les disciplines enseignées une fois titularisés.

Ce premier résultat permet de nuancer l'idée reçue de 80 % d'historiens parmi les Lettres-histoire. Autant dans les revues institutionnelles comme *Éducation et formations* qualifiée de « revue scientifique institutionnelle publiée et éditée depuis 1982 par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère en charge de l'Éducation nationale »[99] que dans certaines études, cette idée reçue a la vie dure. Du fait souvent d'un échantillon limité géographiquement (un seul IUFM) ou centré sur un profil spécifique (les professeurs stagiaires par exemple), les travaux ne permettent pas de mettre en lumière la complétude de profils de ce corps. Par exemple, l'enquête de Beaudrap et Houssais (2007) menée par l'institut universitaire de formation des maitres (IUFM) des Pays-de-la-Loire auprès de 450 professeurs de lycée professionnel qui interrogeait leur rapport avec la discipline des Lettres estimait que 80 % d'entre eux avaient une formation universitaire en histoire-géographie. Au final cette analyse comme d'autres démontre l'absence de lecture globale du corps et de la difficulté de compréhension des stratégies déployées par ces enseignants. En effet si, dans les faits, huit PLP Lettres-histoire sur dix étaient de formation historienne, la manière de composer avec leur mission pourrait tendre vers une forme d'homogénéisation des pratiques. Ce groupe de professeurs historiens ne représentant que 40 % de l'ensemble, il apparait nécessaire d'approfondir l'analyse pour saisir la manière dont les autres construisent leurs enseignements dans des disciplines dont ils ne sont pas spécialistes.

À ce titre, cette analyse de la discipline d'origine des enseignants de l'académie se confirme dans les résultats de l'enquête nationale par questionnaire.

[99] Page de présentation sur le site de l'Éducation nationale, https://www.education.gouv.fr/revue-education-formations-89606

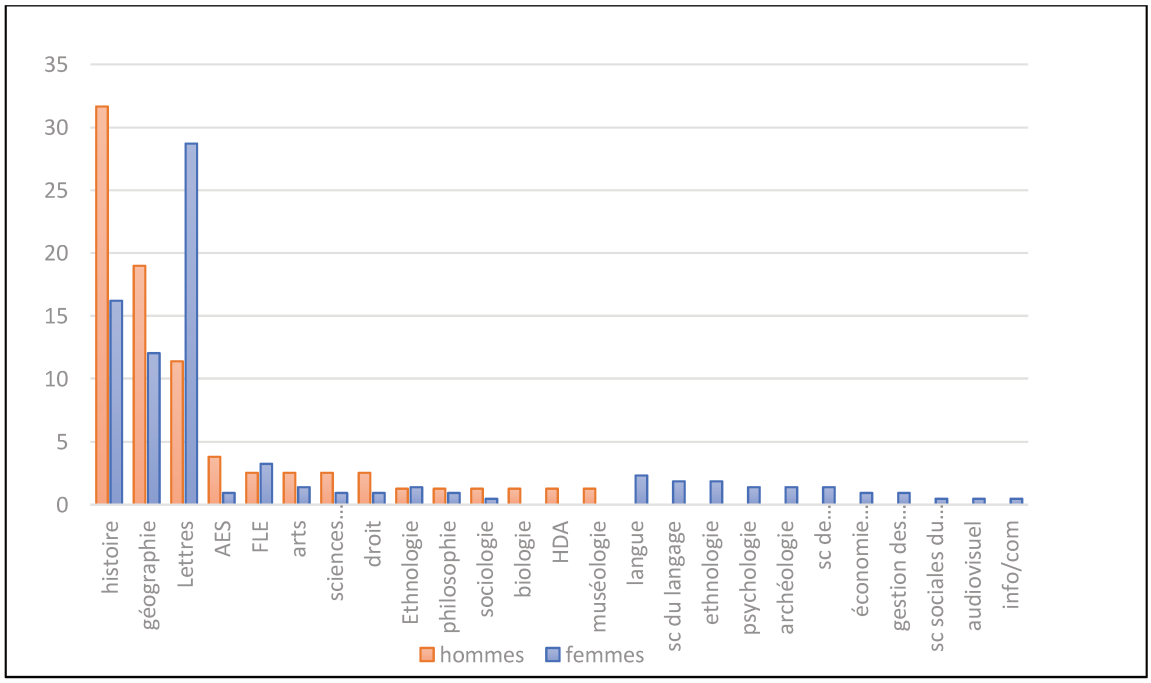
Figure 25: La formation initiale universitaire des PLP (n=1313)



Source : Enquête nationale par questionnaire.

La part des historiens reste majoritaire avec 54 % du corpus mais sans atteindre les 80 % évoqués précédemment. La diversité des formations reste de rigueur avec cette fois-ci vingt-quatre formations autres qu'un cursus en histoire, en géographie ou en lettres modernes. Il est également à noter l'apparition des formations en histoire-géographie et en lettres-histoire.

Figure 26: formation initiale des Lettres-histoire titulaires en fonction du sexe (n=1326)



Source : Enquête nationale par questionnaire.

En poursuivant la réalisation du tableau caractérisant notre groupe de PLP, d'importantes différences émergent entre le profil des enseignantes et celui des enseignants. Les PLP femmes sont issues de vingt-deux formations différentes contre quatorze pour les hommes, dont 29 % de professeures originaires de lettres (modernes en majorité) contre 31 % d'historiens.

L'analyse des dossiers administratifs des personnels de l'académie-cible a permis d'identifier seulement deux professeurs détenant une double qualification à l'issue d'un double cursus. Les cinq enseignants ayant renseigné le questionnaire national mentionnant une formation universitaire en histoire et géographie ont, quant à eux, suivi un master MEEF (master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation), parcours qui prépare les étudiants se destinant au professorat en collège ou en lycée aux épreuves du CAPES d'histoire-géographie. Ce parcours offre ainsi aux étudiants une formation disciplinaire, méthodologique et didactique solide, ainsi qu'une initiation à la recherche (cours de méthodologie, séminaires, rédaction de mémoire) en histoire et géographie depuis 2013.

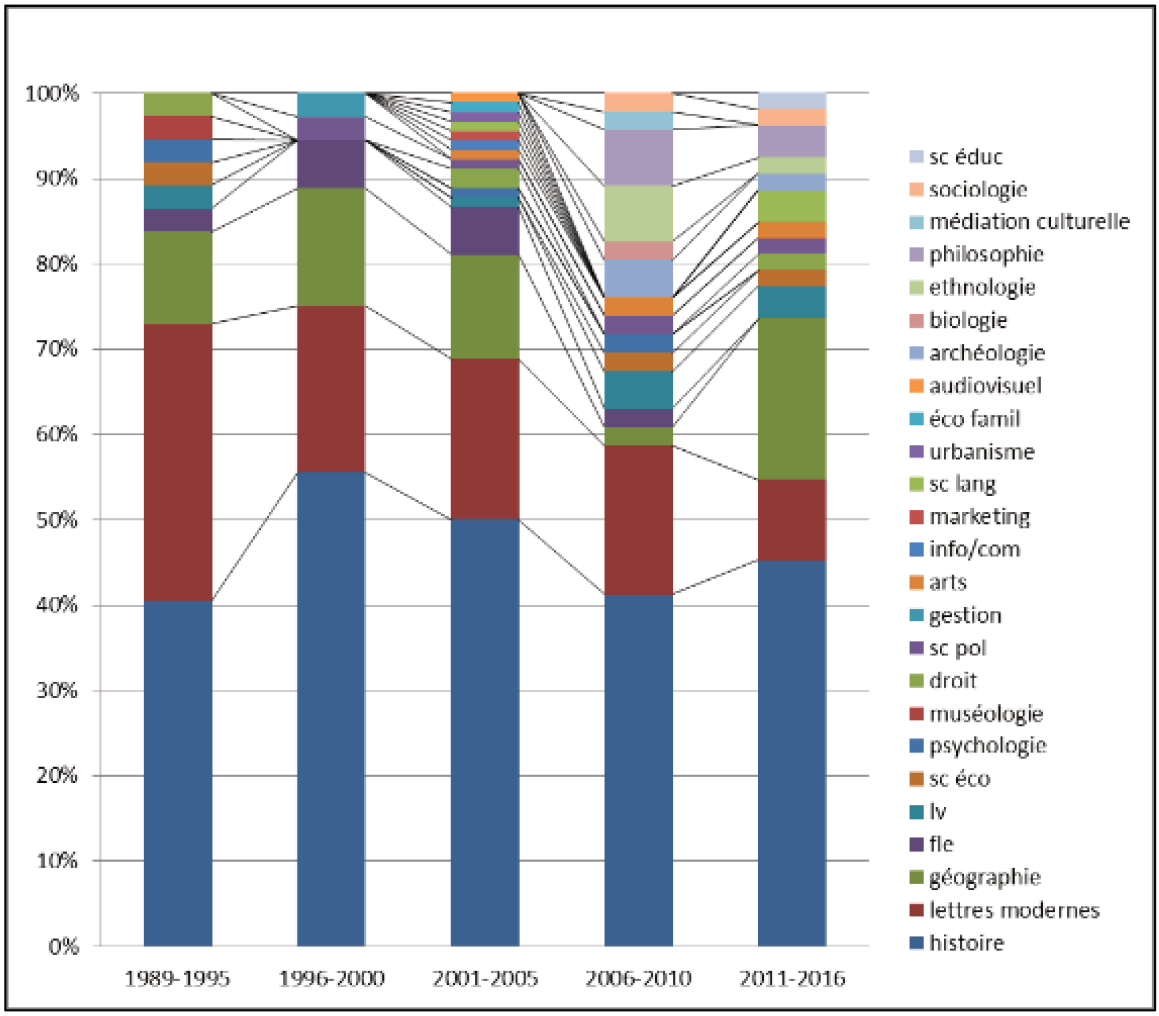
Cette diversité de formations des Lettres-histoire distingue ce corps de ceux des autres matières générales. À la différence du corps des Math-sciences fortement marqué par une homologie disciplinaire, les Lettres-histoire représentent un corps enseignant hybride composé d'enseignants d'origines disciplinaires diverses. Indéniablement, ce processus impacte la perception de la légitimité de ces enseignants et de fait des disciplines enseignées. Ce recrutement serait-il le fruit d'une volonté politique de disposer d'enseignants polyvalents pour répondre à d'éventuels aléas conjoncturels ? Ou la diversité des formations initiales des enseignants titulaires serait-elle une constante engendrée par un profil type d'enseignants pour enseigner dans la voie professionnelle ? Ou encore, l'expertise disciplinaire des candidats serait-elle secondaire dans cette voie, comme l'avance l'institution scolaire au regard du profil des élèves dont ils auront la responsabilité ?

- Une situation pérenne

À l'échelle académique, l'analyse des fluctuations dans la diversité des formations initiales, ne permet cependant pas de corréler les aléas conjoncturels (nombre de postes ouverts

au concours ou campagnes spécifiques de promotion au CAPLP, par exemple) aux choix de formations opérés par les entrants dans le métier de 1989 à 2016.

Figure 27: Évolution de la formation initiale des PLP Lettres-histoire en poste par année



Source : Archives académiques.

En effet la figure 27 démontre une stabilité dans la diversité des formations initiales des Lettres-histoire en poste. Malgré des années où les flux peuvent parfois s'inverser notamment en 1996-2000, la tendance générale se confirme : un 2/3 des PLP Lettres-histoire dispose d'une formation initiale différente des trois disciplines qui seront enseignées.

3) Le niveau de qualification

Une autre originalité des PLP Lettres-histoire repose sur le niveau de qualification universitaire. Cette forme institutionnalisée du capital culturel des enseignants, corrélée aux évolutions d'exigence en termes de diplômes imposées par les réformes successives de la

formation des enseignants met en lumière une autre spécificité du corps des PLP Lettres- histoire.

Figure 28: Le niveau de qualification des PLP Lettres-histoire (n=1186)

% en ligne % en colonne	Baccalauréat	DEUG ou équivalent	Licence	Master 1 ou Maitrise	DEA/DESS/ Master2	Doctorat	Ensemble
1951-1960	1,5 %	0,0 %	35,4 %	46,2 %	15,4 %	1,4 %	100,0 %
	50,0 %	0,0 %	5,7 %	4,8 %	9,8 %	2,9 %	5,5 %
1961-1970	0,3 %	2,8 %	43,4 %	38,1 %	12,3 %	3,1 %	100,0 %
	50,0 %	69,2 %	34,5 %	19,3 %	38,2 %	28,6 %	27,0 %
1971-1980	0,0 %	0,6 %	36,3 %	49,7 %	9,9 %	3,5 %	100,0 %
	0,0 %	23,1 %	43,2 %	37,7 %	46,1 %	48,6 %	40,4 %
1980-1990	0,0 %	0,4 %	22,8 %	72,1 %	2,2 %	2,5 %	100,0 %
	0,0 %	7,7 %	15,6 %	31,5 %	5,9 %	20,0 %	23,3 %
Après 1990	0,0 %	0,0 %	8,7 %	91,3 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
	0,0 %	0,0 %	1,0 %	6,7 %	0,0 %	0,0 %	3,8 %
Ensemble	0,2 %	1,1 %	34,0 %	53,2 %	8,6 %	3,0 %	100,0 %
	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Source : Enquête nationale par questionnaire.

La réforme LMD, Licence - Master – Doctorat, mise en place en 2004 dans le but d'harmoniser les diplômes de l'enseignement supérieur en Europe, ne provoque qu'un simple changement de nomenclature des diplômes. Elle a pour effet d'harmoniser les résultats avec plus de 90 % de titulaires d'un master pour les étudiants nés après 1990. Ainsi les générations à compter des années 1980 disposent au minimum d'un master, condition d'éligibilité pour accéder aux corps enseignants. Autre élément structurel, la réforme de la formation initiale des enseignants de 2013 voit la création du master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) et la généralisation des deux années de formation soit cinq années après le baccalauréat.

Mais l'information principale de ces données repose sur le niveau de qualification des enseignants les plus âgés. Il apparait que pour ceux nés avant 1970 et tout particulièrement de 1951 à 1960, c'est-à-dire ceux qui étaient déjà professeurs avant la création du CAPLP, un peu moins de la moitié possédait un niveau maitrise. Le capital institutionnalisé des PLP Lettres-histoire les positionne ainsi à une place différente de ceux des matières professionnelles. Il est ainsi possible de déduire que les Lettres-histoire, dès le départ, disposent d'un niveau de qualification supérieur aux ouvriers entrant dans la voie de l'enseignement. Alors que le niveau

DEUG donnait la possibilité d'enseigner dans la voie professionnelle avant la création du CAPLP, on remarque que rares sont les répondants cantonnés à ce seul diplôme : 0 % des répondants nés entre 1951 et 1960 ; 2,8 % de ceux de 1961 à 1970. Ce résultat démontre que le choix d'enseigner dans la voie professionnelle n'était pas leur premier vœu sachant que, pour les plus anciens, le niveau licence ou maitrise était l'une des conditions d'éligibilité pour le CAPES. Cette situation confirme alors l'hypothèse d'une relégation sociale pour ces enseignants ayant accepté d'occuper un poste pour lequel ils étaient surdiplômés.

Comme le mentionne Jellab (2008), les premières données confirment le possible choix contrarié d'enseigner dans la voie professionnelle.

Mais l'investigation doit être approfondie pour confronter ces éléments aux origines sociales des enseignants. Il s'agit en effet de savoir si notre échantillon s'aligne en termes d'indicateurs aux tendances nationales caractéristiques des profils enseignants du second degré des voies générale et technologique ou s'il s'en distingue.

B. L'origine sociale des PLP

1) Parmi l'ensemble des enseignants

Les premiers travaux menés sur l'origine sociale des professeurs de lycée professionnel démontraient que l'arrivée de nouveaux profils d'enseignants dans la voie professionnelle avait pour effet de modifier la composition sociologique du corps enseignant des PLP. Davantage diplômés de l'enseignement supérieur court (DUT, IUT), ces professeurs étaient d'origine sociale supérieure à celle des ouvriers-enseignants qui prédominait jusqu'alors.

Les travaux plus récents confirment l'évolution de cette situation. Le métier d'enseignant est ainsi devenu « un métier de classe moyenne » pour reprendre le titre de l'ouvrage de Chapoulie (1987). Néanmoins cette enquête ne portait que sur les agrégés et les certifiés oubliant le corps PLP soit 85000 enseignants sur 250 000 au total ayant délibérément écarté les PEGC pour des raisons pratiques (Demailly, 1988). C'est également dans cette logique que les travaux suivants, notamment ceux de Thélot (1994) intégrant l'ensemble des corps enseignants, nous offrent une première approche comparative de l'origine sociale du corps des PLP parmi l'ensemble des enseignants. Ces travaux confirment la prédominance des enseignants issus des classes intermédiaires. Thélot est l'un des premiers à démontrer un positionnement des professeurs de

lycée professionnel entre les enseignants du premier degré et ceux des filières du second degré général et technologique.

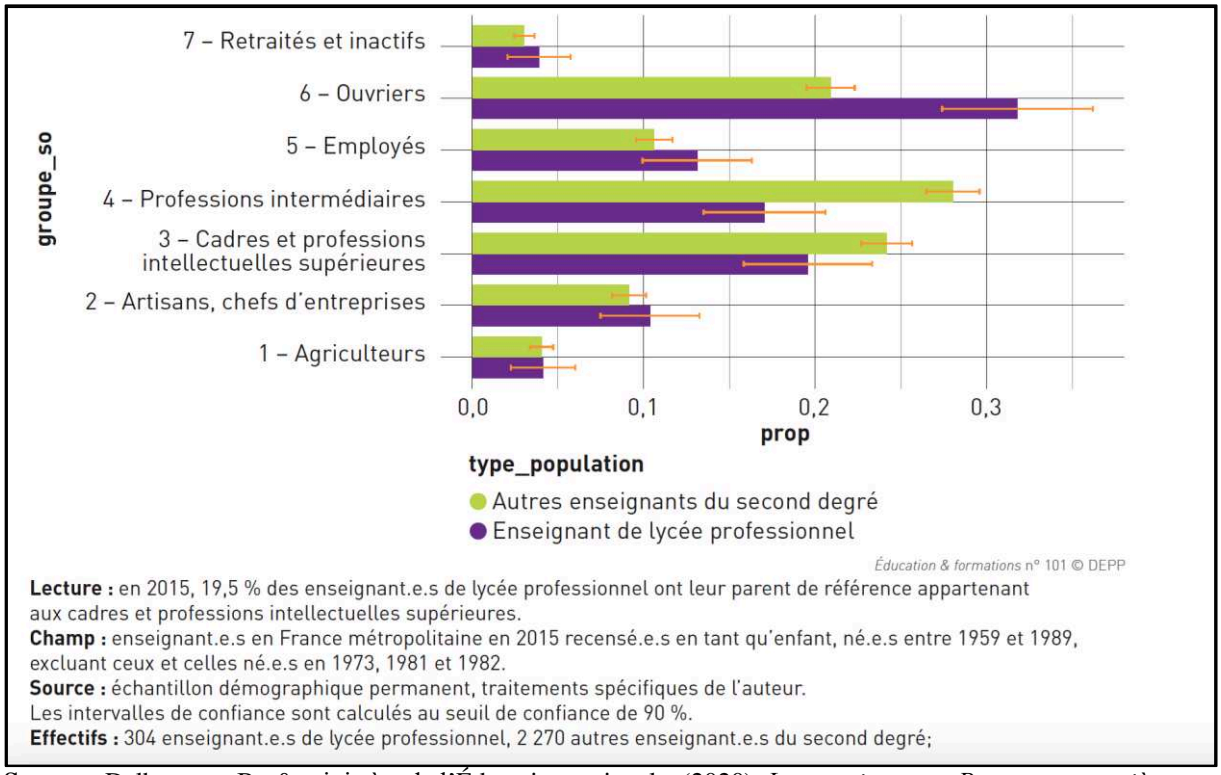
Figure 29: L'origine sociale des enseignants (Thélot, 1994, p 20)

Type d'enseignant \ Position sociale du père		Profession libérale ou cadre	Professeur instituteur	Employé ou profession intermédiaire (contremaître)	Ouvrier (y compris agricole)	Agriculteur artisan commerçant	Ensemble
Enseignants-chercheurs du supérieur	Ensemble	27,2	16,1	25,6	12,1	19,0	100
	dont jeunes	ns	ns	ns	ns	ns	
	dont vieux	29,2	9,8	30,5	13,5	17,1	100
Agrégés ou certifiés ou professeurs du technique	Ensemble	19,4	12,0	27,7	16,4	24,5	100
	dont jeunes	10,7	21,2	32,1	18,5	17,6	100
	dont vieux	18,9	10,8	25,9	18,2	26,2	100
PEGC et Maîtres auxiliaires	Ensemble	12,3	9,5	32,2	20,4	25,7	100
	dont jeunes	11,8	16,0	29,6	22,0	20,7	100
	dont vieux	13,5	7,3	29,5	20,2	29,6	100
Enseignants technique court, PLP	Ensemble	12,1	10,8	31,1	21,7	24,4	100
	dont jeunes	ns	ns	ns	ns	ns	
	dont vieux	11,6 !	13,3	30,1	18,8	26,1	100
Instituteurs et directeurs d'école, instituteurs spécialisés	Ensemble	9,4	9,1	33,4	23,1	25,0	100
	dont jeunes	11,4	13,6	41,7	18,3	15,1	100
	dont vieux	7,7	6,9	30,1	24,2	31,1	100
Ensemble	Ensemble	14,4	10,6	30,7	19,7	24,6	100
	dont jeunes	10,9	16,6	34,9	19,4	18,2	100
	dont vieux	14,2	9,0	28,4	20,5	28,0	100
Ensemble des actifs occupés	Ensemble	7,6	2,3	23,3	38,8	28,0	100
	dont jeunes	7,7	3,0	26,9	42,1	20,3	100
	dont vieux	6,9	1,9	20,5	36,7	34,1	100

Champ : Ensemble des actifs occupés, et des enseignants de moins de 60 ans. Les "jeunes ont moins de 30 ans, les "vieux" ont de 40 à 59 ans.

Une enquête plus récente (Delhomme & ministère de l'Éducation nationale, 2020) démontre un changement de cette situation. En effet les enseignants de la voie professionnelle, tous corps confondus, sont majoritairement issus des milieux populaires. Avec plus de 40 % d'entre eux issus de famille d'employés et d'ouvriers, les enfants des professions intermédiaires sont très largement sous-représentés (16 %) dans ce « sous-groupe professionnel enseignant » comme le définit l'auteur.

Figure 30: Groupes socioprofessionnels du parent de référence des enseignants



Source : Delhomme, B., & ministère de l'Éducation nationale, (2020). *Les enseignants : Panorama, carrières et représentations du métier*, DEPP, n°101p. 41.

Conclure à des explications sur ce changement global de profils enseignants serait méconnaitre la diversité des profils des professeurs de la voie professionnelle. Une analyse plus fine s'avère ainsi indispensable.

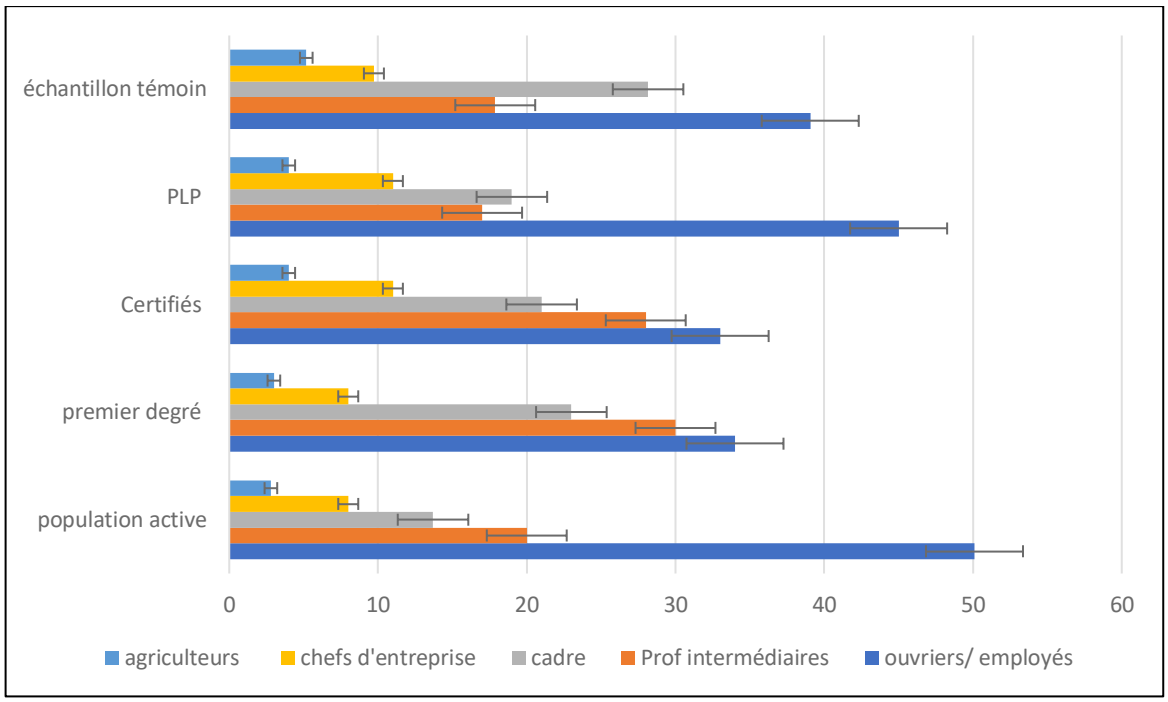
2) Parmi les PLP

Il nous a semblé important de confronter les données de notre corpus apparaissant dans le graphique ci-dessous sous le terme d' « échantillon témoin» aux travaux de Delhomme cités précédemment.

Pour rappel, l'enquête de Delhomme portait sur un effectif de 304 enseignants de lycée professionnel et de 2270 autres enseignants du second degré. La confrontation des réponses des 1326 PLP Lettres-histoire de notre questionnaire au corpus de Delhomme permet de nuancer ses conclusions. L'objectif est bien de s'interroger sur la spécificité ou non du corps des PLP Lettres-histoire parmi l'ensemble des PLP dans un premier temps. Ensuite il s'agira de relever

si ce corps spécifique se rapproche socialement parlant d'un autre corps comme les professeurs des écoles ou les certifiés.

Figure 31: Comparaison de la composition sociale de la population



Source : Enquête nationale par questionnaire et travaux de Delhomme (2020)

Le premier élément significatif reste bien la forte représentation d'enseignants issus de familles de milieux populaires avec 39 % de professeurs de Lettres-histoire enfants d'ouvriers ou d'employés. Constante dans l'ensemble des autres catégories d'enseignants, ce premier élément signifiant confirme néanmoins la présence de la représentation des classes populaires dans le milieu enseignant mais dans une proportion moindre que la population active. Comme le démontrait l'enquête de Delhomme, le corps enseignants des PLP n'est plus caractérisé par une surreprésentation des classes moyennes.

Le second élément est la forte présence d'enfants de familles de cadres à la hauteur d'un quart de notre échantillon, bien au-dessus des pourcentages des autres corps enseignants. Cette présence d'enfants issus de cette catégorie sociale peut confirmer ainsi le processus d'une entrée contrariée dans le métier. Le fait d'intégrer le corps des PLP pour ces enfants de cadres apparait ainsi comme une relégation sociale n'ayant pu intégrer les prestigieux corps enseignants comme celui des agrégés.

L'entrée dans le métier de PLP représente également une porte de sortie honorable pour des étudiants ayant échoué à de multiples reprises aux CAPES ou à l'agrégation. Le parcours de Julie est assez caractéristique de cette situation :

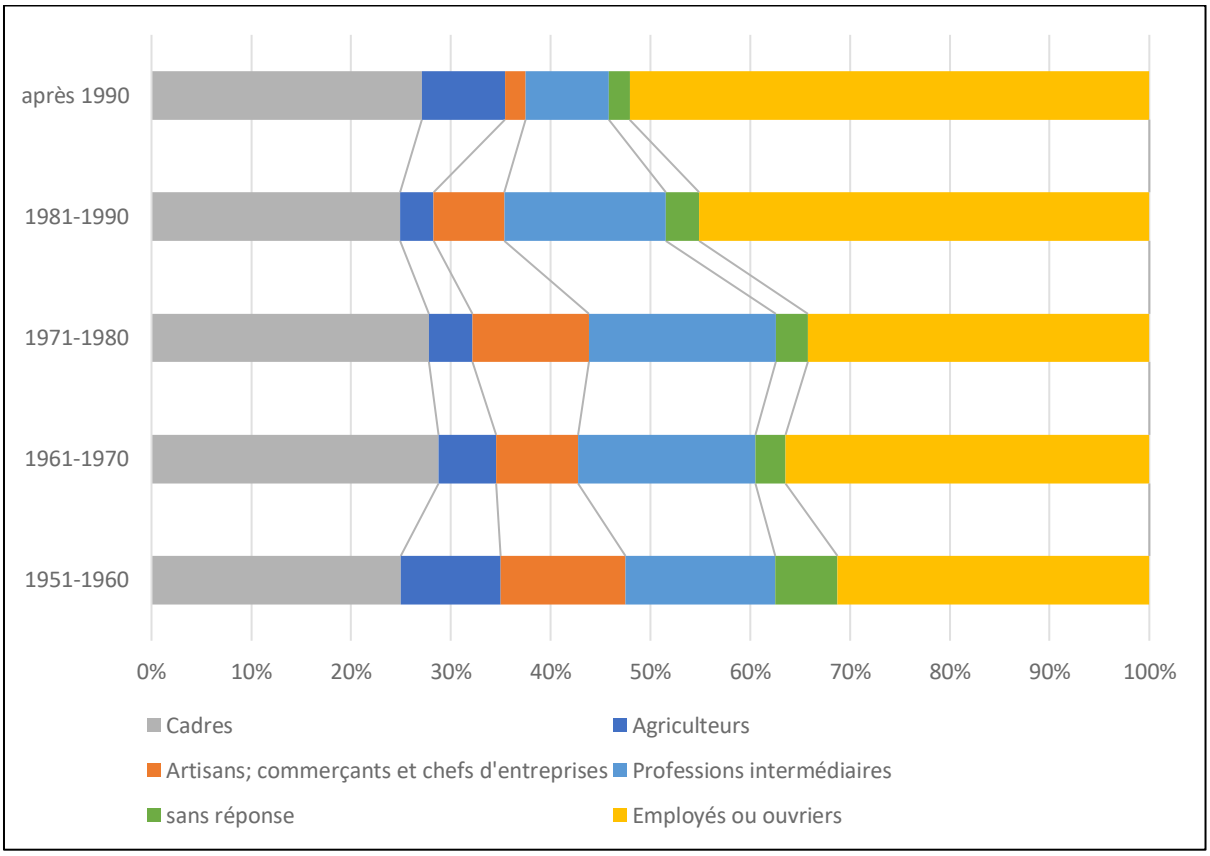
> « Je voulais être prof d'histoire géo à la base. Donc j'ai préparé le CAPES d'histoire géo. Je l'ai loupé une première fois et on m'a parlé de la possibilité de travailler en LP en enseignant le français avec l'histoire géo. Je me suis donc dit qu'au lieu de refaire la même formation à la FAC qui préparait au CAPES, j'ai préparé le CAPLP en enseignant » (Julie)

Cette présence importante de représentants des classes supérieures aurait aussi un double impact sur le fonctionnement du corps et sa valeur symbolique. Ainsi cette relégation de statut amènerait les agents à mettre en œuvre des stratégies multiples pour quitter le corps afférent à leurs emplois. Dans ce contexte, le recours aux concours internes ou les demandes d'accès aux listes d'aptitudes apparaissent comme un moyen d'accéder à d'autres corps. Ce processus en cours parmi ces agents impacte inévitablement la dimension symbolique de ce corps enseignant. Si une part non négligeable des enseignants met en œuvre de nombreuses stratégies pour quitter le corps enseignant auquel ils appartiennent, ce processus octroie inéluctablement une dimension dévalorisante au corps enseignant qui est véhiculée auprès des autres enseignants du corps dans un premier temps. Dans un deuxième temps, ce phénomène se propage auprès des autres agents (autres corps enseignants, personnels d'encadrement, parents d'élèves et élèves eux-mêmes). Ce processus entraine une augmentation de la stigmatisation de ce corps et un renforcement de la forte dimension symboliquement négative de la voie professionnelle.

Une analyse plus fine des stratégies individuelles compensatrices pour quitter ce corps mais surtout interagir au sein de cet espace s'avère indispensable comme en témoignent les parcours individuels que nous verrons ultérieurement.

Ce focus sur les parcours individuels s'avère d'autant primordial que cette présence importante d'enfants de milieux sociaux favorisés s'avère être un élément durable.

Figure 32: Évolution de l'origine sociale des PLP Lettres-histoire (n=1326)



Source : Enquête nationale par questionnaire.

En effet, comme en témoigne le graphique ci-dessus, on assiste à une relative permanence d'un quart de PLP Lettres-histoire issus de famille de cadres.

Comme l'indique le graphique suivant, l'impact du genre sur l'origine sociale est peu significatif.

Figure 33: L'origine sociale des Lettres-histoire selon le sexe (n=1275)

Effectif/poids % en ligne % en colonne	une femme	un homme	Ensemble
Agriculteurs	46	20	66
	69,7	30,3	100,0
	5,3	5,0	5,2
Artisans; commerçants et chefs d'entreprises	82	42	124
	66,1	33,9	100,0
	9,4	10,4	9,7
Cadres	247	112	359
	68,8	31,2	100,0
	28,3	27,8	28,2
Employés ou ouvriers	344	154	498
	69,1	30,9	100,0
	39,4	38,2	39,1
Professions intermédiaires (techniciens; agents de maitrise et autres professions intermédiaires)	153	75	228
	67,1	32,9	100,0
	17,6	18,6	17,9
Ensemble	872	403	1275
	68,4	31,6	100,0
	100,0	100,0	100,0

Source : Enquête nationale par questionnaire.

39, 1 % des enseignants en poste sont issus de famille d'employés ou d'ouvriers et 28,2 % de familles de cadres. La variable du genre ne fait comme précédemment pas apparaitre d'éléments significatifs.

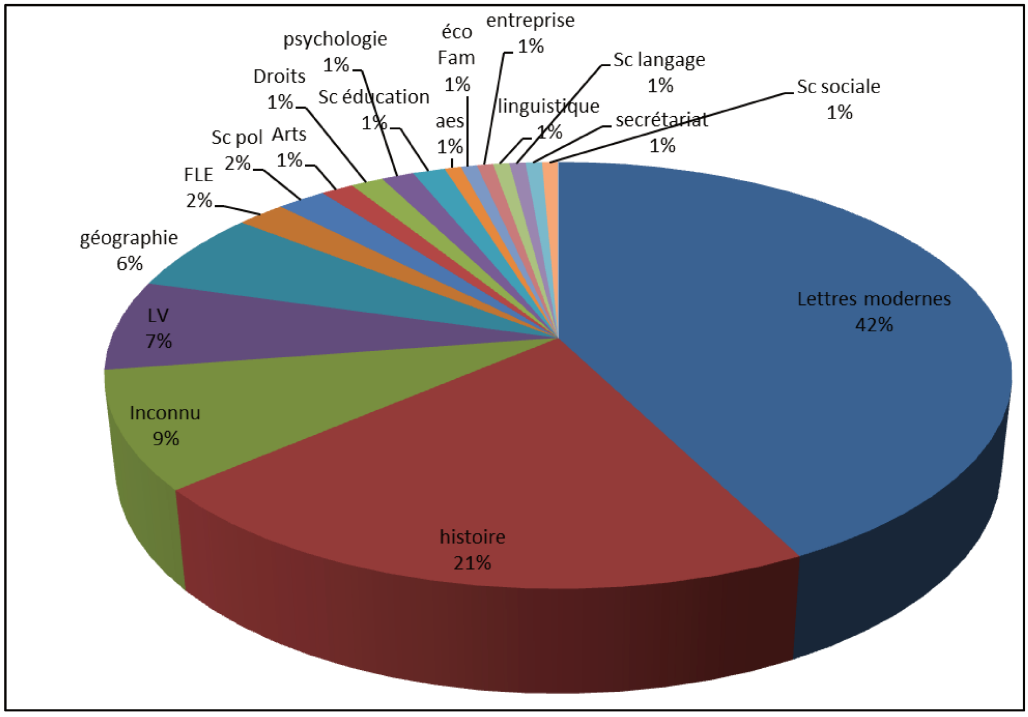
C. La spécificité de l'enseignement privé

L'analyse des PLP Lettres-histoire du secteur privé fait apparaître des différences avec leurs homologues du public.

1) Un profil différent

La figure 34 témoigne d'une inversion des proportions entre les titulaires de formation en lettres modernes et en histoire ainsi que la présence de deux fois moins de formations « diverses ».

Figure 34: formation initiale des titulaires de l'enseignement privé



Source : Archives académiques.

Une analyse plus approfondie permet d'identifier les stratégies spécifiques de ces enseignants ayant choisi le secteur privé notamment dans les modalités de recrutement.

À la différence des PLP Lettres-histoire du secteur public, la diversité des formations initiales est beaucoup plus limitée avec seulement quatorze formations universitaires autres que celles des disciplines enseignées. Cette situation s'explique par plusieurs éléments.

Le premier relève des modes de recrutement des enseignants dans les lycées privés. Outre l'affectation des lauréats au concours CAER/ CAFEP[100], les enseignants sont souvent initialement recrutés par l'établissement privé en contrat local. Il est donc logique que la qualification en lettres ou en histoire géographie soit une priorité pour les équipes de direction. À la différence de lauréats au concours pour lesquels les équipes de direction n'ont aucune emprise sur leur recrutement, ici, ils peuvent agir et contrôler le profil des enseignants qui intègreront leurs équipes pédagogiques. Ainsi le mode de recrutement souvent fait à partir d'un CV et d'une lettre de motivation privilégie l'embauche de spécialistes des disciplines à enseigner. Cette remarque n'est pas spécifique aux professeurs de Lettres-histoire mais néanmoins elle représente un premier facteur explicatif.

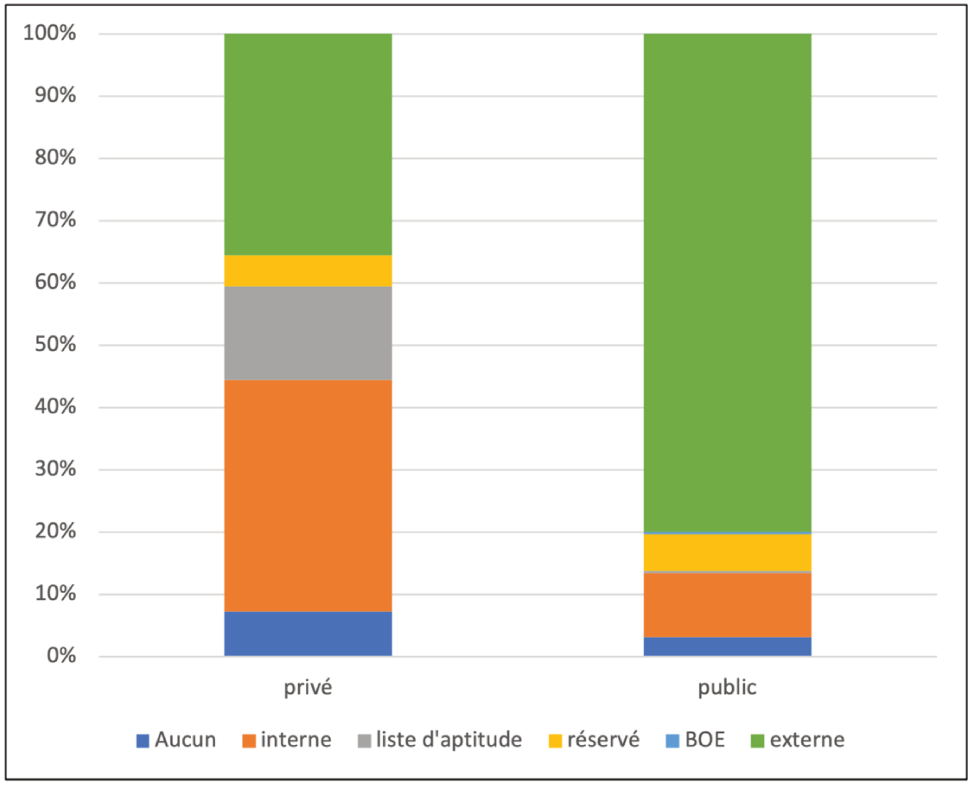
[100] Terminologies des concours d'accès au corps des professeurs de lycée professionnel du secteur privé.

Le deuxième élément explicatif d'un recrutement d'enseignants formés en lettres plus important repose sur les missions que ces derniers se verront confier au sein de l'établissement. Les établissements scolaires privés sont souvent des cités scolaires réunissant un collège, des filières générales, technologiques et professionnelles. Ainsi recruter en priorité des experts disciplinaires généralistes permet à la direction de gérer au moins les besoins de l'établissement en complétant le service d'un PLP Lettres-histoire avec des heures de français en collège par exemple. La prédominance des profils de lettres s'explique ainsi par des besoins forts dans ces disciplines où les pénuries d'enseignants sont chroniques. Ce dernier élément a également l'avantage de pouvoir attirer d'avantages d'enseignants en leur proposant d'enseigner dans les filières générales tout en étant PLP.

2) Entre conviction et pragmatisme

Une dernière particularité permettant de caractériser le profil des enseignants de Lettres-histoire exerçant dans le secteur privé s'illustre dans la modalité de recrutement de ces enseignants.

Figure 35: Modalités de recrutement des enseignants (n=1326)



Source : Enquête nationale par questionnaire.

Outre la part plus importante des enseignants non titulaires dans le secteur privé, nous remarquons que 80 % des enseignants-répondants à l'enquête par questionnaire du secteur public ont passé le concours externe, ils ne sont que 35 % dans le privé. Ainsi la stratégie des PLP du privé privilégie les autres modes d'accès au statut. Plusieurs éléments l'expliquent. D'une part les enseignants non-titulaires, recrutés localement, peuvent prétendre à la titularisation à l'ancienneté, par liste d'aptitude ou par les concours internes. D'autre part les enseignants titulaires du privé ne sont pas soumis à la mobilité à laquelle sont contraints leurs homologues de l'enseignement public. Cette disparité dans les conditions d'affectation, au niveau national pour le public, au niveau local pour le privé, n'est pas sans soulever la question de l'inégalité de traitement entre enseignants d'un même corps. Ludovic l'assume totalement :

> « Pour être tout à fait honnête, avant que je coche la case pour le privé, je cochais la case pour le public et ne me posais pas la question du choix entre les deux. En discutant avec des amis, j'ai pris conscience de l'avantage du concours dans le privé au niveau des mutations : on reste dans l'académie. À cette époque, même si j'étais célibataire sans enfant, je savais que ça allait être difficile pendant plusieurs années d'être loin de ma région. J'ai donc opté pour le privé. » (Ludovic)

Mais le choix d'enseigner dans le secteur privé sous contrat pour contourner des règles administratives de mutation n'est pas l'unique raison. Les convictions religieuses expliquent également ce choix mais elles peuvent devenir une réelle problématique pour les enseignants qui ne l'auraient pas anticipée.

Jeudi 16 mars 2017 :

Dans le cadre d'une inspection, je me rends dans un établissement privé de l'académie. Le professeur est investi dans ses enseignements et notamment dans la dimension civique. Il mène de nombreux projets en lien avec les associations locales. Son travail se concentre sur l'enseignement de la question des discriminations dans la société.

À l'issue de l'observation en classe, nous débutons l'entretien. Après des questions sur la forme et la construction de ses activités pédagogiques, l'enseignant me questionne sur le statut de l'établissement dans lequel il exerce. Après avoir évoqué la spécificité des établissements catholiques sous contrat avec l'Éducation nationale, l'enseignant témoigne de sa difficulté à accepter ce cadre spécifique. Il mentionne la présence de crucifix dans les classes, les temps de prière et surtout ses difficultés à remplir ses missions d'enseignants. Il exprime son sentiment de ne pas pouvoir enseigner les questions notamment d'éducation civique comme il le souhaiterait. Il cite les thématiques liées à l'avortement, la liberté de conscience, la laïcité… Le professeur enfin me demande des possibilités qui s'offrent à lui pour quitter le secteur privé et intégrer le secteur public. Sans nier ses convictions religieuses qui l'ont amené à enseigner dans un établissement catholique, il avoue avoir fait ce choix surtout pour contourner les règles de mutations nationales et ainsi être affecté proche de son domicile, chose qui lui aurait été impossible en se présentant au CAPLP Lettres-histoire permettant d'intégrer le corps des PLP du secteur public.

Enfin une dernière remarque s'impose sur la part d'origine disciplinaire inconnue estimée à 9 % pour le secteur privé. Le travail de recherche s'est déroulé au sein des archives des services de l'enseignement privé du rectorat et comme pour le public, un certain nombre de dossiers ne comportait aucune pièce permettant de définir la formation initiale des enseignants.

Dresser un portrait des PLP Lettres-histoire ne peut être complet sans prendre en considération les autres statuts d'enseignants assurant ces fonctions de manière temporaire ou permanente.

Point d'étape

La composition du corps des PLP Lettres-histoire apparait bien plus complexe que la définition qu'il en était donné jusqu'alors. Bien que les historiens soient les plus nombreux avec les littéraires et les géographes, la diversité des formations initiales des Lettres-histoire titulaires en fait un corps du second degré se rapprochant du profil de ceux du premier degré. De plus les stratégies propres aux professeurs en fonction des secteurs d'enseignements, public et privé sous contrat, brouillent un peu plus la lecture de la composition de ce corps.

Ces éléments expliquent la difficulté du ministère de l'Éducation nationale à saisir la réalité de ce corps polymorphe à la différence des autres enseignants du second degré davantage marqués par la monovalence de leurs profils.

De plus les évolutions de l'origine sociale des PLP Lettres-histoire restent singulières par rapport aux autres corps enseignants. Le corps enseignant n'est pas issu des classes moyennes comme les dernières études le mentionnent. À l'image de leurs disciplines de formations, les origines sociales sont diverses. Les milieux populaires prédominent mais la présence d'enfants de cadres parmi ces enseignants de matières générales en fait une singularité qui s'explique par les stratégies pour lesquelles ils optent dans le cadre du champ scolaire.

Toutes ces dimensions mises en évidence attestent d'un corps enseignant de Lettres-histoire singulier difficilement saisissable par l'Éducation nationale du fait de la méconnaissance de sa spécificité. Cette situation est d'autant plus forte que ces PLP exercent leurs missions dans un environnement tout autant méconnu par l'Institution, le lycée professionnel qui devient le territoire symbolique de leur identité.

« Une fois que l'on s'est arraché à la géographie d'un lieu,
on doit s'accrocher à son pays intérieur. »

Oyana, E. Plamondon.

II. La lutte pour l'appropriation du territoire

Comprendre les règles qui régissent les relations entre les agents impose d'analyser finement l'ensemble des composantes de leurs propres actions et des stratégies qu'ils déploient notamment dans leur dimension spatiale. L'observation du territoire que les professeurs partagent éclaire la manière dont les acteurs s'approprient l'espace (Brunet, Ferras, & Théry, 2005). Cette observation permet de percevoir leurs interactions produisant alors des effets sociaux, spatiaux et symboliques avec lesquelles les professeurs composent. La nature des relations que les professeurs entretiennent entre eux est déterminée aussi bien par le comportement des agents face aux frontières physiques et psychologiques qu'ils subissent autant qu'ils bâtissent. La nature des relations peut ainsi interroger les limites et les frontières produites dans le champ spatial comme dans le champ social.

A. Un corps en prise avec des frontières

Identifier les frontières aussi bien territoriales que symboliques au sein des établissements et leurs impacts sur les interactions sociales entre des corps enseignants et dans la relation entre professeurs-élèves permet de comprendre les stratégies de défense et de résistance des PLP Lettres-histoire. Les lycées professionnels comme les lycées polyvalents ont donc été les terrains privilégiés d'enquêtes et d'observations pour comprendre ces interactions.

Dans la mesure où les frontières sont des limites structurantes, des discontinuités majeures dans l'espace physique et social, leur identification est nécessaire. Une double dimension est ainsi mise en lumière : les interactions entre les groupes des enseignants, celles des enseignants avec les élèves, mais également les stratégies de défense et de résistance des PLP Lettres-histoire dans ce contexte spécifique. Ainsi, deux terrains d'étude peuvent être proposés : les lycées professionnels et les lycées polyvalents.

1) L'imposition de frontières symboliques

- Une nouvelle structuration du territoire

Le territoire dont il est question est en principe une maille de gestion de l'espace inférieure aux circonscriptions normales (Brunet et al., 2005). Il apparait alors comme la projection de nouvelles structures spécifiques dessinées par l'État au sein de l'Éducation nationale. Il ne s'agit donc pas uniquement d'un espace géographique mais bien également de l'appropriation d'un territoire d'un nouveau groupe d'enseignants au sein du paysage éducatif.

Le décret du 31 décembre 1985 relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel officialise en effet, la naissance d'un nouveau corps enseignant. Il s'inscrit dans l'application de la loi de programme du 23 décembre 1985 sur l'enseignement technique et professionnel[101]. Désormais aux côtés des certifiés et des agrégés, le corps des PLP[102] incarne un nouvel acteur de l'Éducation nationale. Cette création apparait comme un geste politique fort en recrutant pour la première fois de l'histoire de l'enseignement professionnel français d'une part, des PLP2 titulaires d'une licence ou d'un titre d'ingénieur c'est-à-dire bénéficiant d'un statut « au même niveau que celui des professeurs certifiés » (JP Chevènement devant le Sénat, 7/11/85) et d'autre part, des PLP 1 titulaires d'un diplôme d'études universitaires générales ou d'un diplôme de technicien supérieur. Le ministre de l'Éducation nationale restera plus évasif concernant les PLP 1 et n'avouera qu'à mots couverts que ce premier grade n'a d'autres finalités que d'intégrer le « corps des actuels professeurs de collège d'enseignement technique »[103] comme PLP 2 pour ne pas écorner l'image de renouveau de cette loi programme. À compter de 1985, les PLP 1 « exercent principalement dans les classes ou divisions

[101] Loi de programme n°85-1371 du 23 décembre 1985 sur l'enseignement technologique et professionnel.

[102] Le texte définit deux grades dans ce corps enseignant : le premier les PLP 1 et le second PLP2.

[103] Débats parlementaires, Première session ordinaire de 1985-86, Compte rendu intégral 17e séance, séance du jeudi 7 novembre 1985, Journal officiel de la République française, p 2819.

conduisant à l'acquisition des certificats d'aptitude professionnelle et des brevets d'études professionnelles. Les professeurs de lycée professionnel du deuxième grade exercent principalement dans les classes ou divisions conduisant à l'acquisition des baccalauréats professionnels »[104]. Le niveau de qualification de ces nouveaux professeurs établit une frontière entre ceux qui pourront enseigner auprès des bacheliers et ceux qui ne le pourront pas. Ainsi, le territoire se complexifie et voit se dessiner des fractures et des différenciations qui laissent percevoir l'émergence de nouvelles frontières.

- La ligne de partage

La création des PLP n'est qu'un acte de gestion administrative secondaire dans une politique gouvernementale ambitionnant pour l'éducation « un gigantesque bond en avant, fondamental pour la modernisation du pays » selon les propres mots du premier ministre Laurent Fabius[105]. La loi-programme sur l'enseignement technologique et professionnel crée de nouveaux établissements scolaires, les lycées professionnels (remplaçant les LEP) et un nouveau diplôme, le baccalauréat professionnel, s'inscrivant dans un ensemble de mesures ayant pour objectif prioritaire de mener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en l'an 2000.

Cette «initiative, la plus importante du gouvernement pour l'Éducation nationale»,[106] inspirée du modèle japonais, offre une véritable valorisation de l'enseignement professionnel et renforce sa place au sein du système éducatif français. Mais elle ne doit pas masquer les conséquences engendrées en terme de formations professionnelles et des politiques à l'égard envers le monde économique (Moreau, 2002). Prost[107] analyse l'ensemble du processus décisionnel ministériel aboutissant à la création du baccalauréat. Mais c'est passer sous silence l'influence des syndicats, notamment du SNEETA, voulant préserver la culture des PEGC dans la naissance d'un corps enseignant spécifique pour la voie professionnelle plutôt que de fusionner avec celui des capétiens (Robert, 2015).

[104] Décret n°85-1524 du 31 décembre 1985 relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel, Journal officiel de la République française du 9 janvier 1986, p 439.

[105] Propos de L. Fabius, Premier ministre lors l'émission télévisée "Parlons France" du 22 mai 1985.

[106] Conférence de presse de Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation nationale, Jean du 28 mai 1985.

[107] Sur le processus de décision de création du baccalauréat, *cf.* A. Prost, « la création du baccalauréat professionnel : histoire d'une décision », in G. Moreau (coord), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, 2000, pp 95-111.

En conséquence, ces choix politiques scellent jusqu'à aujourd'hui les territoires de chacune des filières générale, technologique et professionnelle et les spécificités de ses agents[108]. Ce territoire spatial que sont les nouveaux lycées professionnels et ce territoire social, avec la création de ce corps enseignant spécifique recruté à un niveau licence, ouvrent la voie à une mutation sociale profonde.

Mais pour que cette frontière soit parfaite, il faut qu'il y ait assez de personnes qui la franchissent pour que les autres pensent que c'est également possible pour eux. L'affichage des affectations de 1% de PLP dans la voie générale, 2% en BTS et 8 % en collège portée par le ministère[109] illustre cette stratégie de l'État d'un accès possible aux autres voies d'enseignement. L'accès reste très limité mais possible.

2) Le franchissement de la frontière

- L'entrée dans le métier

La situation de ce nouveau groupe semble montrer que les frontières sont paradoxalement poreuses et perméables. La création du CAPLP 2 externe a donc permis à des étudiants de se présenter au concours sans aucune connaissance précise du lycée professionnel, ni bagage universitaire bivalent. Il s'agit en majorité de professeurs se donnant comme priorité l'obtention du CAPES, mais passant le CAPLP comme entrainement aux épreuves ou comme filet de sécurité. En majorité, ils ne suivent que les préparations au CAPES ou à l'agrégation et se présentent au concours parfois sans même connaitre les épreuves comme l'évoque Sébastien :

> « il y a deux ans, je ne connaissais pas du tout ce cursus [..] Moi, je ne connaissais que le CAPES et donc je me suis inscrit vraiment...par hasard. Honnêtement, je ne me suis pas préparé au concours, je ne connaissais même pas les questions au programme. » (Sébastien)

Ils obtiennent ainsi un concours qui les projette dans un groupe dont ils ignorent tout du fonctionnement. Ainsi, plus que contrariée, l'entrée dans le métier apparait incertaine.

[108] Les PLP 1 ont disparu à la fin des années 90 à la suite de l'arrêt des procédures de recrutement et de leur intégration progressive au corps des PLP 2.

[109] Du fait de la présence des enseignants en sections d'enseignement général et professionnel adapté, le chiffre tend à être pris avec précaution.

Mardi 28 août 2018 :

La Journée de rentrée des professeurs stagiaires dans l'académie s'organise selon le modèle traditionnel. Cette journée revêt une forte valeur symbolique pour ces lauréats au concours. Ils passent du statut d'étudiant à celui de fonctionnaire stagiaire. Les stagiaires patientent sur le parvis où différents stands (syndicats, organismes de mutuelle santé) proposent de la documentation, des petits cadeaux ou de boire un café pour attirer les clients. Certains stagiaires, toutes spécialités confondues d'ailleurs, viennent en shorts ou en tong témoignant, outre de leurs difficultés à pleinement accepter que les congés estivaux soient bel et bien terminés, d'accepter les codes qui régissent le corps professionnel qu'ils intègrent.

La matinée est exclusivement consacrée à une présentation générale par les autorités académiques où les réflexes des anciens étudiants perdurent : bavardages, manque d'attention, usages du téléphone portable… Les stagiaires semblent détendus et plus la matinée avancent, et moins ils sont attentifs aux flots d'informations qui leur est livré. À l'issue de ce premier temps, ces professeurs stagiaires sortent dans un brouhaha et se groupent par affinité, généralement reconstituent les groupes de travail qui s'étaient constitués l'année précédente lors de la préparation des concours notamment par disciplines.

Les groupements se font par corps enseignants disciplinaires dans un autre bâtiment l'après-midi. À l'entrée, un affichage informe de la répartition des salles en fonction des spécialités. Outre ma présence le matin lors de la présentation générale, je rends visite aux stagiaires PLP lettres-histoire pris en charge par les formateurs académiques pour me présenter en tant qu'inspecteur, faire connaissance et leur présenter les déroulés de leur formation en qualité de stagiaire PLP. L'ambiance y est tout autre. Le bâtiment est silencieux. Je rejoins la salle et y découvre la promotion de cette année. Onze professeurs stagiaires, un par table hormis un binôme au deuxième rang. Ils écoutent silencieusement les propos introductifs du formateur. Je prends la parole, tente de briser la glace mais rien n'y fait. Au bout de quelques minutes, une stagiaire me questionne sur son établissement. M'interrogeant sur la tutrice dans l'établissement d'affectation, je comprends qu'elle ne s'est pas encore rendue au lycée professionnel où elle est

nommée. Sa prise de parole permet à cinq autres stagiaires de poser la même question. Au final, la moitié des présents, outre le fait de n'avoir pris contact que par téléphone avec l'équipe de direction de leur établissement d'affectation, n'ont finalement jamais eu la moindre relation avec un lycée professionnel. Leurs questions, parfois naïves, ne sont que l'illustration d'une méconnaissance voire une crainte de se confronter à la voie professionnelle. Même s'ils revendiquent leurs choix d'enseigner en LP, certaines attitudes trahissent une peur engendrée par la réputation de la voie professionnelle à laquelle ils sont désormais confrontée.

Ce temps particulier dans une carrière professionnelle apparait comme significatif pour des enseignants s'engageant dans la voie professionnelle. Ces jeunes étudiants lauréats du CAPLP Lettres-histoire entrent dans un monde obscur aussi bien parce qu'une grande partie d'eux ne le connaisse pas et que peu a pu s'y projeter. Il est indéniable que cette entrée dans un monde professionnel qu'ils ne peuvent concevoir et qui, pour certains, finalement ne veulent imaginer induit un rapport spécifique avec leurs futures fonctions.

- Le rite paradoxal de la première rentrée

Ces journées d'accueil apparaissent comme un temps de transition particulier. Aux côtés des flux importants de stagiaires du CAPES histoire-géographie ou du CAPES Mathématiques, les promotions de PLP sont peu nombreuses, composées généralement de lauréats qui ne se connaissent pas, souvent venant de différentes académies. Ils apparaissent légitimement fébriles et inquiets de l'univers professionnel qu'ils découvrent. Mais ce premier temps institutionnel incarne pour ces néo-professeurs la prise de conscience concrète et parfois douloureuse de leur positionnement au sein de l'espace des PLP d'un côté de la frontière qui les sépare pour certains des capétiens ou pour d'autres des professeurs des écoles. Outre la séparation physique dans des salles spécifiques, parfois ce temps est également l'occasion de faire définitivement le deuil de leur espoir déçu et la nécessité d'assumer leur positionnement dans cet espace social. Valérie se rappelle :

> « le premier jour de la rentrée à l'IUFM, nous étions tous réunis dans une salle avec les inspecteurs et formateurs. L'inspecteur a posé la question de savoir qui plutôt que d'avoir le CAPLP aurait préféré le CAPES, ça a jeté un froid… les gens n'osaient pas lever la main. » (Valérie)

Cette anecdote illustre dès les premiers jours de la prise de fonction l'imposition de la conception de relégation de ces jeunes professeurs davantage définis par leurs échecs aux CAPES que par leur réussite au CAPLP, phénomène relayé par l'Institution elle-même dans cet exemple, gage d'un maintien de l'ordre entre les différents corps enseignants.

Ce sentiment d'incertitude se retrouve également dans la place occupée par ces jeunes professeurs de Lettres-histoire parmi l'ensemble des autres lauréats aux concours d'enseignement. Bien que les temps de formations continues soient rares (Jellab, 2017, p 128), ces Lettres-histoire stagiaires se sont regroupés et apparaissent peu nombreux face aux effectifs beaucoup plus importants de capétiens en histoire géographie ou en lettres modernes tout comme face à ceux des PLP stagiaires STI ou Économie-gestion.

Ainsi ces enseignants ne savent pas comment ils vont être identifiés, accueillis, perçus et intégrés aux autres. Plus que les autres, ils ont donc l'obligation de « contrôler et surveiller l'impression qu'ils produisent » (Goffman, 1975, p 26) aussi bien au sein du groupe des PLP que face aux autres corps enseignants.

B. Une territorialité segmentée et hiérarchisée

En outre, l'établissement scolaire quelle que soit sa forme, reste le territoire par excellence des interactions entre agents et élèves dans la mesure où il permet à chacun de cohabiter, de s'approprier ce territoire et d'y fonder leurs représentations. Outre les facteurs exogènes tels que sa localisation ou sa réputation qui contribuent à sa caractérisation (Grisay, 2006), l'observation fine de sa morphologie, ses modes de fonctionnement et les interactions qui s'y développent permettent d'identifier les stratégies déployées, par les professeurs tout particulièrement, pour occuper et défendre leurs places. Les établissements restent autant le produit d'une identité qu'ils ont construite que celle qu'on lui attribue (Agulhon, 1994).

Les lycées représentent le territoire de notre démarche ethnographique dans la mesure où ils sont à la fois un lieu de concentration des acteurs et également un territoire marqué par l'empreinte des relations socio-spatiales. Néanmoins les multiples formes qu'ils peuvent prendre aussi bien par leurs statuts, leurs histoires que par leurs morphologies, font d'eux des entités singulières à analyser comme un acteur à part entière. Théâtre de l'exercice des missions des enseignants, tout comme le lieu de vie des élèves, les établissements engendrent des

stratégies spécifiques des agents composant avec les frontières qui s'érigent à de multiples échelles.

À l'image des travaux de géographie menés sur l'appropriation de l'espace scolaire par les élèves (Sgard & Hoyaux, 2006), il est nécessaire d'étudier la construction de la réalité territoriale des PLP au sein de leurs établissements d'exercice.

1) Un héritage territorial matriciel

- Le poids de l'ancrage industriel

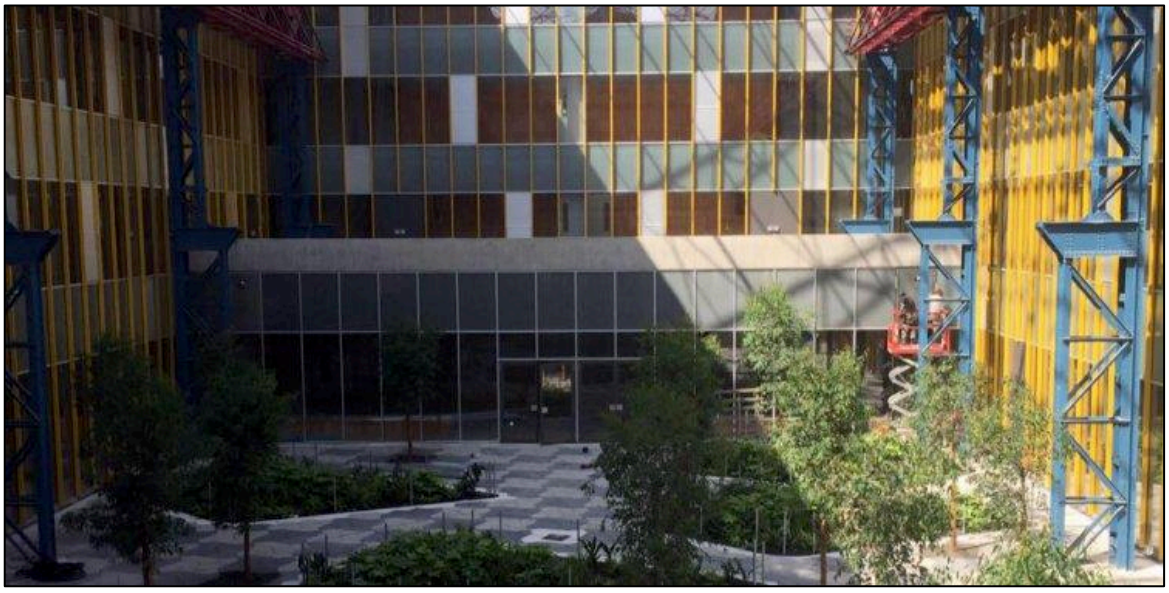
Les lycées professionnels sont intrinsèquement liés au déploiement de l'industrialisation dans les espaces urbains car ils répondent à des attendus de formation pour les unités productives industrielles proches. Cette logique de proximité impacte également la population qui anime et fréquente ces lycées générant un tropisme spécifique et structurant. En l'espèce, à partir des années 1970, la désindustrialisation a engendré des ruptures ou des fragmentations spatiales (Artus & Virard, 2011). Le déclassement de l'industrie a accompagné le déclassement des lycées professionnels mettant fin à sa vocation de former les futurs ouvriers. De plus, les mutations de l'espace urbain et particulièrement la périurbanisation conditionnent l'intégration de ces infrastructures de formation dans les marges de la ville (Depraz, 2017). Ces marges se caractérisent par deux critères : à la fois la spatialité rejetant les LP dans des espaces localisés dans les abords externes de la ville mais également une forme de marginalité sociale qui exclut des populations de la cité ou des territoires perçus comme non conformes à l'urbanité dominante (Lefebvre et al., 2009).

Ce processus est accentué par la voie de la scolarisation de l'enseignement professionnel retenu comme le remède par les gouvernements successifs à la crise économique et particulièrement au sein des espaces productifs urbains bousculant les équilibres établis depuis plus d'un siècle aussi bien à l'échelle d'un territoire que de celui de l'établissement scolaire. Les mutations des structures génèrent des transformations profondes qui dépassent le simple cadre de l'enseignement et interrogent la définition même des territoires des lycées professionnels.

L'exemple du lycée hôtelier international de Lille, l'LHIL, est à ce titre significatif. Construit sur les friches de l'entreprise industrielle Fives Cail Babcock fermée en 2001, le lycée

hôtelier a ouvert ses portes en 2016 pour « honorer l'histoire »[110] de ce lieu. En effet, espaces délaissés dans les centres des espaces urbains, les friches incarnent l'inadaptabilité de ces bâtiments aux évolutions des modèles économiques et industriels. Les bâtis en particulier ne répondent plus aux logiques de localisation ni d'accessibilité. Le dispositif du foncier n'est plus adapté aux nouvelles techniques de production. Le vide généré par la fermeture et/ou la délocalisation interroge les acteurs publics et encourage des partenariats avec des institutions à la recherche de bâtiments fonctionnels. Les établissements de formation ou de scolarisation comme le lycée hôtelier international de Lille sont dans ce cas un stigmate du passage de l'industrialisation à la tertiarisation. Les projets de construction de lycée professionnel deviennent les symboles de démarches d'interterritorialité (Vanier, 2008) à savoir la capacité des collectivités territoriales à travailler ensemble sur des questions d'aménagement et à dialoguer avec les instances des échelons supérieurs et inférieurs. Pour la formation professionnelle, la place de plus en plus prégnante des CFA, des GRETA et des branches professionnelles dans les discussions témoigne de leur influence dans les prises de décisions d'aménagement favorisée par les choix politiques libéraux envers de l'apprentissage et des modalités de certifications alternatives aux diplômes professionnels (titres professionnels, attestation de compétences…). Spécialisé dans les métiers de l'hôtellerie, de la restauration et de l'alimentation, le lycée hôtelier de Lille dispose « des infrastructures optimales pour permettre aux futurs grands noms de la gastronomie française de s'exercer et de s'épanouir » comme le mentionne la chapeau de l'article dédié sur le site de la région Hauts de France[111].

Figure 36: Photographie du LHIL



[110] https://www.lemoniteur.fr/article/lycee-hotelier-lille.1349679#
[111] https://www.hautsdefrance.fr/lihl/

Source : page du site internet du LIHL, https://www.hautsdefrance.fr/lihl/

Illustration des politiques des collectivités en matière de reconversion des friches industrielles, la construction de lycées et tout particulièrement des filières professionnelles apportent un changement de perspective pour ces bâtiments délaissés. Néanmoins ces établissements ne restent que des vitrines de l'action politique, souvent circonscrits à des filières valorisées. L'exemple de Lille est significatif par le projet de réfuter l'identité initiale de l'entreprise qui fabriquait des pièces de locomotives au profit de filières désormais beaucoup plus valorisées et valorisantes que sont l'hôtellerie et les métiers de bouche. L'identité initiale des lieux est ainsi abandonnée pour faire place à une tertiarisation de l'économie, faisant écho aux politiques de reconversion industrielle initiée dans l'ex-région Nord.

Figure 37: Plan du lycée hôtelier G. Frêche, Montpellier

Source : Dossier de presse inauguration du lycée G. Frêche[112].

Ainsi à côté des nouveaux établissements construits en centre-ville accueillant des formations attractives et valorisées notamment dans le secteur privé perdurent les grands

[112] http://www.georgesfreche-lassociation.fr/tl_files/gfa/public/presse/Dossiers%20de%20presse/DP_InaugLyceeGF_09-2010.pdf

ensembles scolaires construits en périphéries des villes souvent à proximité des grands ensembles habités majoritairement par des classes populaires (Rouault, 2005). Ces établissements s'inscrivant dans un territoire déjà occupé par des lycées professionnels historiquement implantés proches des espaces industriels restent peu attractifs pour les élèves car ils accueillent des formations peu valorisantes.

Sortant des situations particulières des établissements accueillant des formations en lien avec la restauration, les filières professionnelles occupent une place spécifique aussi bien en termes de localisation que d'interaction avec leur environnement proche (Palheta, 2012a) accentuant leur position marginalisée. Par ailleurs, à l'échelle des établissements scolaires, qu'ils soient polyvalents ou professionnels, ils possèdent tous une territorialité propre. Ces territorialités expriment, outre un contenu juridique d'appropriation, un sentiment d'appartenance, mais aussi d'exclusion, et un mode de comportement au sein d'une entité, qu'elle qu'en soit l'étendue, quel que soit le groupe social qui le gère. Les territoires sont donc l'objet d'affects collectifs et individuels mettant en œuvre des stratégies multiples des acteurs pour se les approprier, aussi bien politiquement que symboliquement.

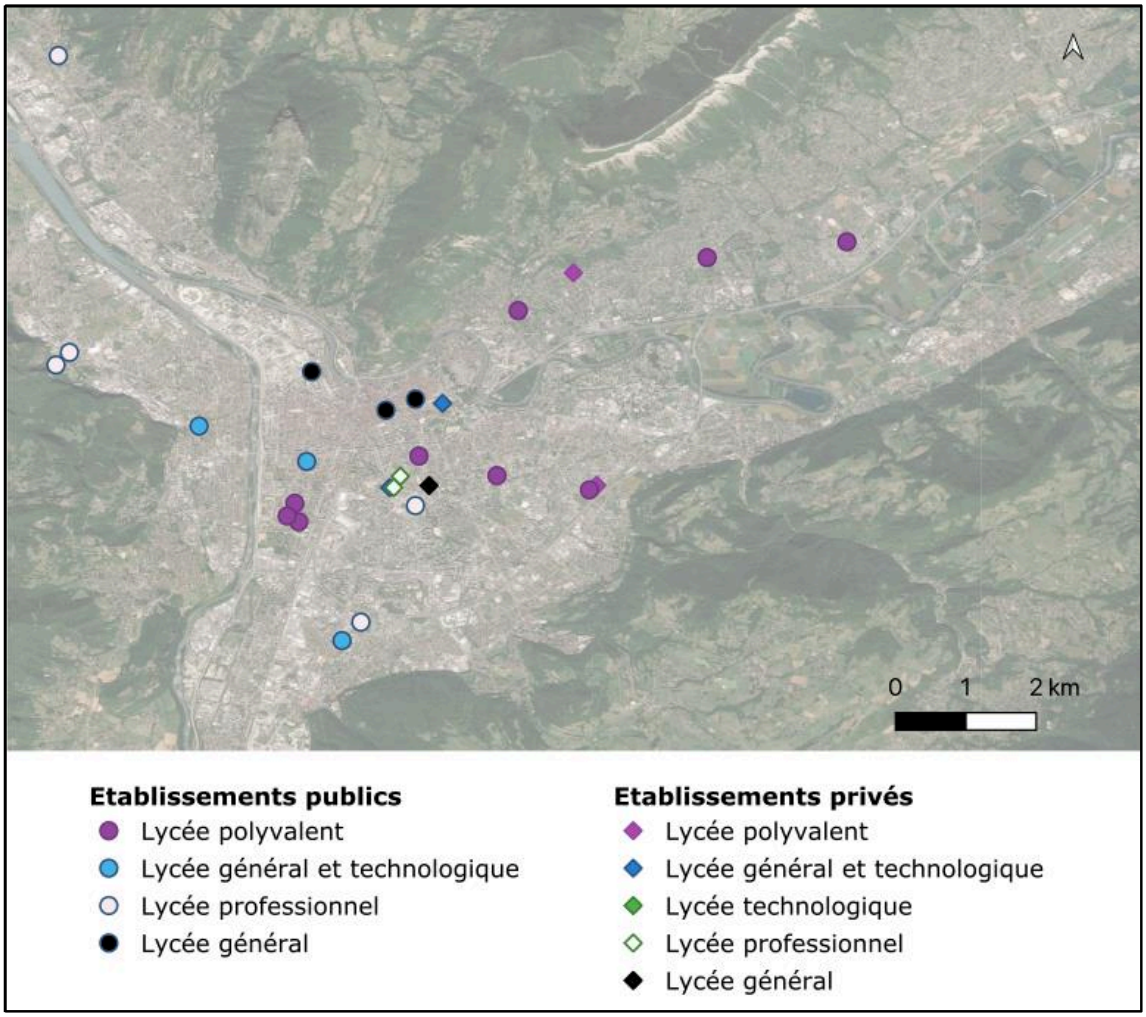
La structuration des villes françaises repose sur un modèle radioconcentrique incarnant les différentes phases d'extension de la ville. Les couronnes urbaines qui se forment à partir du développement industriel de la fin du XIX^{ème} siècle répondent des facteurs de localisation nouveaux. En effet, les infrastructures ferroviaires apparaissent comme les marqueurs des limites de l'extension urbaine des villes industrielles. Le foncier nécessaire aux installations productives redessine les abords et les limites ville-campagne autorisant cette dernière à grignoter le foncier disponible des champs périphériques. Ainsi, le bâti résidentiel et le bâti productif cohabitent aux marges de la ville et il est rendu accessible par un moyen de transport performant et consommateur, lui aussi d'un foncier important.

Les années 1960 correspondent également à une seconde phase de transformation majeure de la ville avec l'éruption de barres d'immeubles, de zones commerciales (grandes surfaces) et de nombreux lotissements pavillonnaires soulignant à la fois la croissance démographique (baby-boom et retour des pieds noirs) et une aspiration de la classe moyenne à la vie de banlieue. Le principal concept sous-jacent a été la création de zones indépendantes pour les quatre fonctions : la vie, le travail, les loisirs et les infrastructures de transport.

- Des morphologies territoriales singulières

Trois exemples de répartitions des établissements proposant des formations professionnelles démontrent que l'analyse globale est impossible au regard de la singularité de chacune des situations. À l'échelle de l'académie-cible de notre étude, il a semblé pertinent de dévoiler l'univers géographique dans lequel agissent les professeurs de notre corpus pour en démontrer les spécificités de ces études de cas.

Figure 38: Bassin 1- Répartition des établissements de formations professionnelles



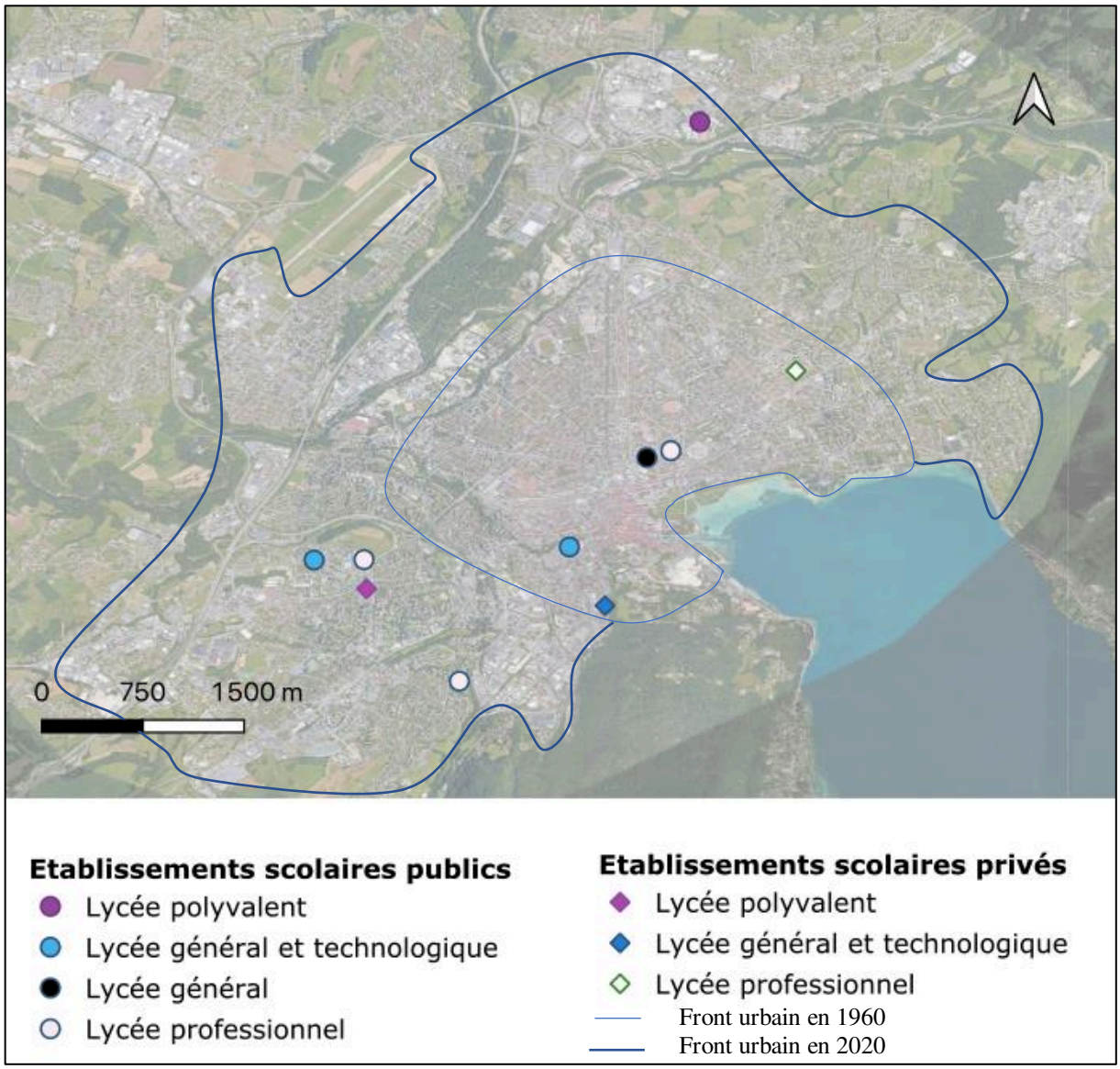
Source des données : https://data.education.gouv.fr/
Traitements des données et cartographie : G. Jacq

Le bassin 1 apparait assez significatif de la localisation des lycées professionnels rejetés en périphérie du centre-ville du fait de la volonté initiale de les construire à proximité des lieux d'activités industrielles mais également sur des terrains moins chers. Cette présence en périphérie apparait comme un facteur tangible et concret de rejet des activités professionnelles en marge de la ville et de fait des agents nommés (professeurs comme élèves). Seuls les lycées professionnels proposant des activités de services amenant à des professions plus prestigieuses

que celles proposées dans le secteur industriel ont leur place dans le centre-ville. Même si ces règles de localisation des lycées ne sont pas exhaustives, elles démontrent une place spécifique des établissements professionnels induisant une perception spécifique par le grand public comme pour ses professionnels et ses élèves. À l'image de la société actuelle, les filières tertiaires trouvent leurs places dans un souci de proximité avec les besoins des centres urbains.

De la même manière que le profil des Lettres-histoire du secteur privé est différent de celui de ceux du public, la localisation des établissements professionnels du privé est différente de celle des établissements publics d'une part. D'autre part, selon qu'ils relèvent du secteur industriel ou des services, ils s'alignent sur les logiques d'aménagements des espace urbains et périurbains à l'œuvre actuellement.

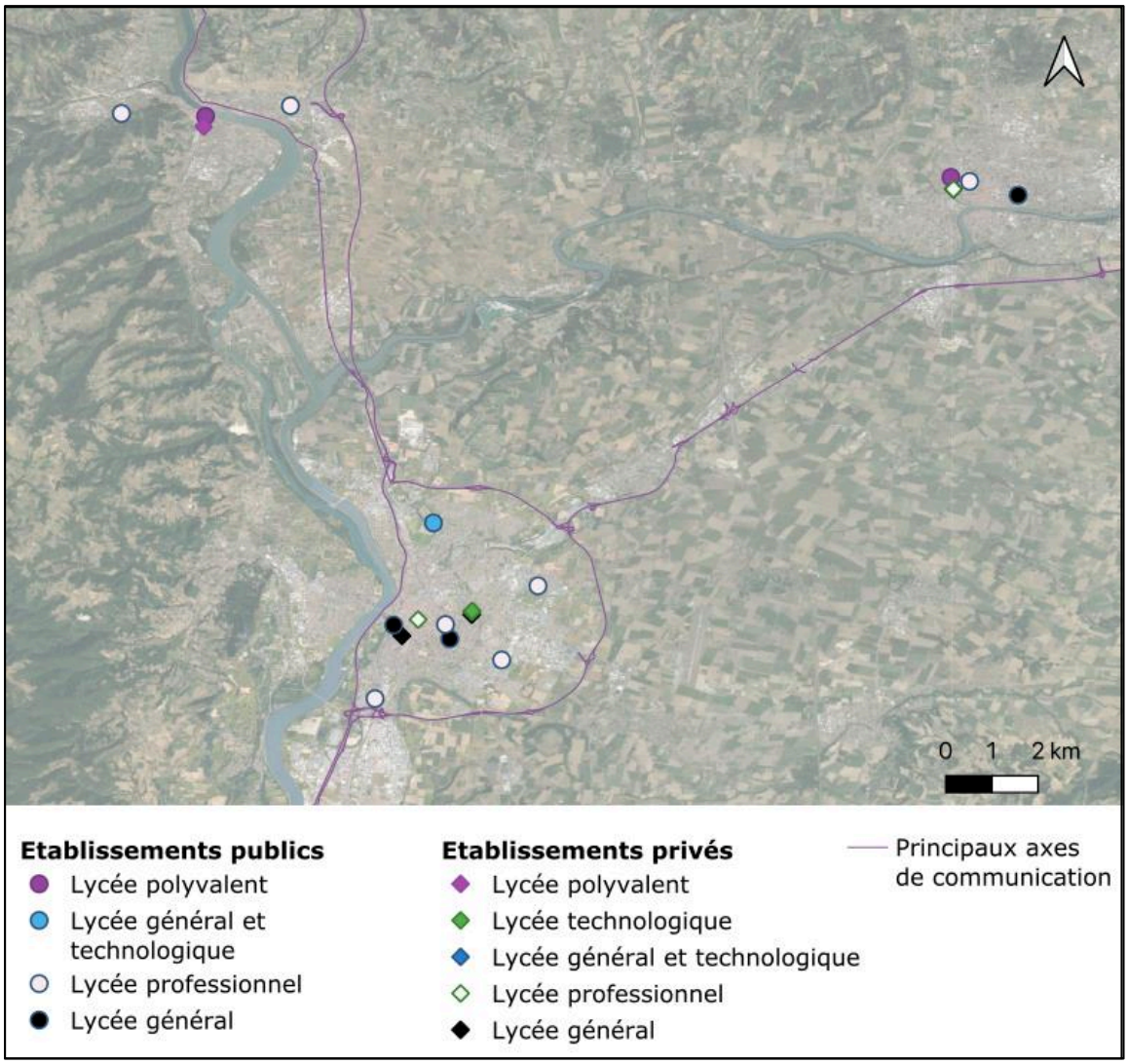
Figure 39: Bassin 2 - Répartition des établissements de formations professionnelles



Source des données : https://data.education.gouv.fr/
Traitements des données et cartographie : G. Jacq

Le bassin 2 situé dans le nord-est de l'académie-cible témoigne de la place que les établissements professionnels ont pu prendre dans les territoires depuis les années 1970. Le LP en centre-ville, aux côtés du lycée général, a été inauguré en 1930. À cette période, il était encore un lycée technique industriel, fleuron de l'activité locale. Le développement de la voie professionnelle s'inscrit logiquement dans les territoires. Le processus d'étalement d'urbain, la densification des espaces périurbains ont donc amené à relayer en périphérie les constructions de grands ensembles scolaires secondaires comme la comparaison de la morphologie de l'agglomération entre 1960 et 2020 le démontre.

Figure 40: Bassin 3 - Répartition des établissements de formations professionnelles



Source des données : https://data.education.gouv.fr/
Traitements des données et cartographie : G. Jacq

Le bassin 3 dans le sud de l'académie-cible illustre une autre adaptation de la localisation des établissements accueillant des formations professionnelles. Une économie locale fortement dépendante des axes de communication, qu'ils soient routiers ou fluviaux, démontre une optimisation du nombre d'infrastructures et une localisation spécifique.

Enseigner dans un lycée professionnel rejeté en zones périphériques construites dans les années 1980 ou dans un établissement construit en centre-ville historiquement ancré dans la mémoire des habitants, n'induit pas un comportement similaire de la part des enseignants pour exister et légitimer leurs missions. De la même manière, être PLP dans un lycée professionnel tertiaire en centre-ville ou dans un lycée polyvalent en périphérie de la ville induit des stratégies différentes alternant entre l'appropriation du territoire, la résistance ou les revendications. Ainsi l'inscription d'un établissement dans un territoire et sa morphologie n'expliquent pas tout mais apparaissent comme des composantes à prendre en considération pour saisir la manière dont les enseignants comme les élèves composent avec cet environnement qui leur est imposé (Duval, 2020).

Le passage de la réflexion à l'échelle d'un bassin de vie[113] à celle de l'établissement permet de poursuivre la réflexion afin de saisir plus finement les enjeux et les modalités d'interactions qui peuvent se jouer au sein des établissements. Le modèle du lycée polyvalent est à ce titre significatif puisqu'il a bouleversé la place que les lycées professionnels occupaient dans l'espace scolaire mettant à mal son indépendance et sa singularité.

2) Le modèle du lycée polyvalent : un espace hybride ? Entre intégration et marginalisation des formations scolaires

- Le concept

Au sein de l'Éducation nationale, le lycée polyvalent (LPO) est apparu à la suite de la réforme des lycées de 1992. Il est défini comme un lycée regroupant des formations dispensées dans les deux catégories de lycée »[114] qui, dans les faits, sont au nombre de trois : le lycée

[113] Le bassin de vie est le plus petit territoire sur lequel les habitants ont accès aux équipements et services les plus courants. Les services et équipements de la vie courante servant à définir les bassins de vie sont classés en 6 grands domaines: services aux particuliers/ Commerce/ Enseignement/ Santé/sports, loisirs et culture/transports.

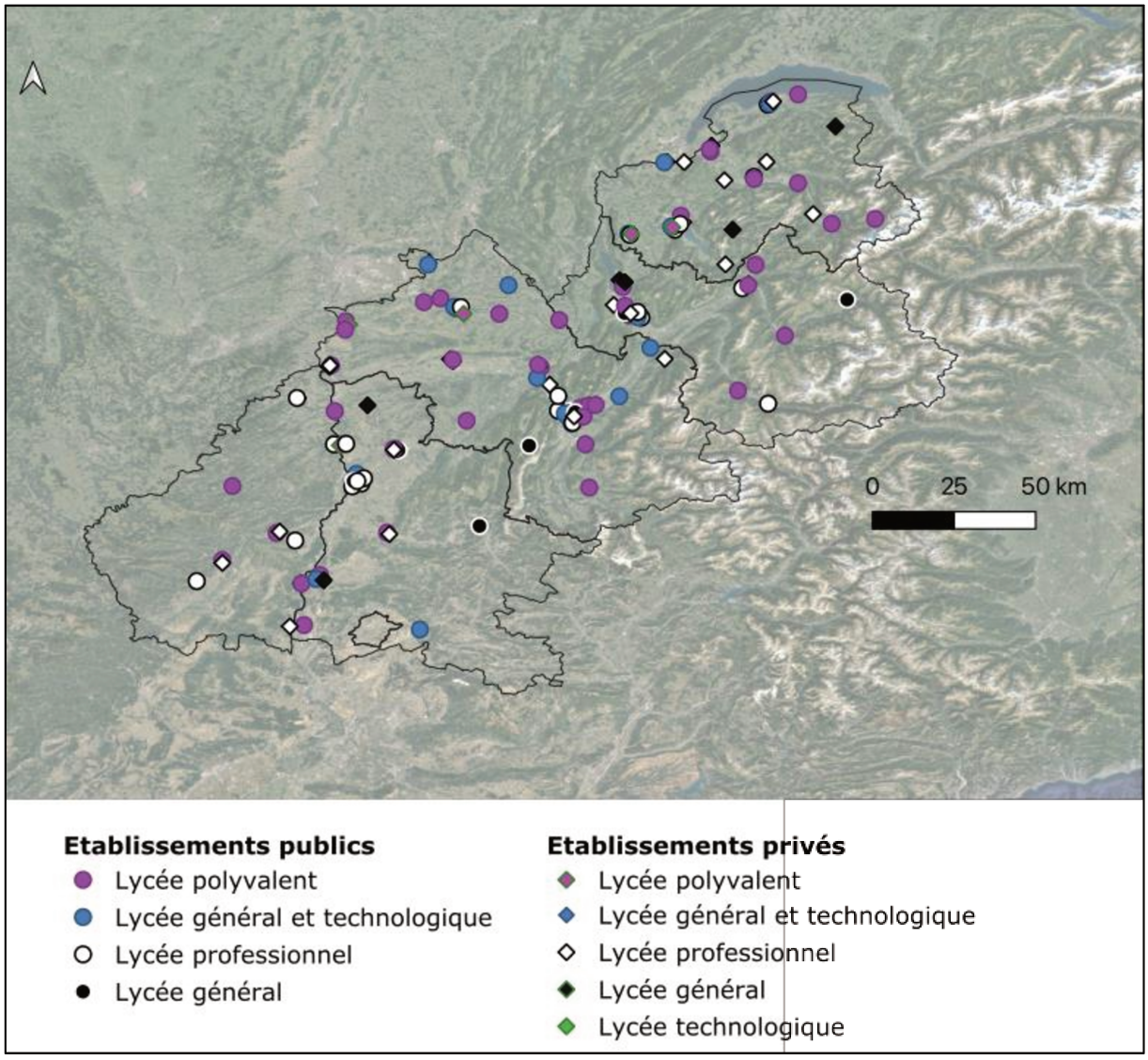
Avant 2012, la définition du bassin de vie comportait une référence à l'emploi : « Le bassin de vie est le plus petit territoire sur lequel les habitants ont accès à la fois aux équipements de la vie courante et à l'emploi ». (https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c2060)

[114] Arrêté du 27 août 1992.

d'enseignement général et technologique et le lycée professionnel. La politique nationale s'est voulue plus incitative au début des années 2000 dans la mise en œuvre de ces fusions d'établissements.

La figure 41 permet d'effectuer un état des lieux des différents types d'établissements grâce à cette représentation cartographique des différents types de lycées dans l'académie retenue pour nos investigations. Il y apparait la concrétisation de la volonté politique ministérielle de favoriser la fusion d'établissements faisant du lycée polyvalent le modèle prédominant.

Figure 41: Réparation des différents types d'établissement à l'échelle de l'académie-cible



Source des données : https://data.education.gouv.fr/
Traitements des données et cartographie : G. Jacq

Cette localisation des lycées polyvalents contraste avec les zones de fortes concentrations de lycées professionnels dans les zones urbaines à dominante productive. Des stratégies différentes apparaissent également entre les LP publics et privés en fonction des départements. À une répartition sur l'ensemble du territoire du département le plus au Nord, les LP privés privilégient une concentration dans les pôles urbains dans le reste de l'académie.

Même si les lycées polyvalents hébergent également des formations générales, les lycées généraux par leur nombre limité accentue le phénomène d'élitisme ne pouvant proposer qu'un nombre limité de places au sein de leurs structures. Cette hiérarchisation du prestige des établissements a pu être mis à mal par la politique ministériel de fusion générant ainsi des critiques et des oppositions sont apparues.

Du côté des personnels de direction, les sujets de préoccupations sont nombreux. La revue *métiers* du SPDEN[115] en faisait le thème principal de son numéro 233 de décembre 2015. À partir d'exemples concrets, le syndicat relève les limites de cette démarche. Il souligne que la fusion de deux établissements se limite aux mots puisque, techniquement, elle revient à « la fermeture d'un établissement avec reprise de celui-ci par l'autre établissement de la fusion »[116]. La problématique devient plus importante quand il s'agit de « réfléchir en termes de pédagogie (et de son corollaire l'évaluation) »[117] . Ici se posent les questions de l'identité commune du nouvel établissement et de la construction d'une culture partagée notamment.

Du côté des syndicats enseignants, les réserves sont également nombreuses. Plusieurs témoignages d'opposition à ce processus, sans en faire l'unique argument, concernent la question de la perte de moyens notamment en termes de postes alloués. L'exemple développé par la section de Besançon[118] du SNES[119] est représentatif des inquiétudes engendrées par ce processus de fusion établissements pour le personnel enseignant. Derrière cette fusion, les enjeux sous-jacents d'intégration de groupes sociaux (élèves, enseignants, personnel administratif) de rentabilité financière, de partage des infrastructures deviennent concrets.

[115] Syndicat national des personnels de direction de l'Éducation nationale, syndicat majoritaire des personnels de direction.
[116] Revue « *métiers* » du SPDEN, N°233 de décembre 2015, p.27.
[117] *Idem*, p. 29.
[118] https://besancon.snes.edu/Qui-est-gagnant-lors-de-la-fusion-de-2-etablissements.html
[119] Syndicat national des enseignements de second degré, syndicat majoritaire.

Ces questionnements engendrés par les membres de la communauté éducative ne sont que des illustrations des incohérences que le rapport de l'Inspection générale avait déjà mis en lumière sur la « structuration des établissements publics locaux d'enseignement : lycées polyvalents, lycées des métiers »[120]. À ce titre, l'établissement public d'enseignement local devient le lieu de tensions et de luttes amenant à recourir aux outils de la géographie pour en saisir la complexité.

Ainsi, la spatialisation même des différentes entités qui composent l'ensemble scolaire du lycée polyvalent permet de mettre en exergue des différenciations dans les pratiques spatiales des différents acteurs de la vie lycéenne et interroge la réelle intégration de la communauté éducative. Comme le soulignait Lefèbvre déjà en 1968 dans le contexte des évènements de mai 1968 à l'endroit des espaces urbains en évoquant « le droit à la ville » (2009), l'espace commun n'est pas partagé par tous de manière équitable et sa pratique souligne les différenciations sociales et le processus de relégation des agents du lycée professionnel.

- Le constat d'un échec

De nombreuses incohérences sont soulevées dans les rapports de l'Inspection générale sur la réalité des pratiques au sein des lycées proposant des formations professionnelles. La mise en avant de l'identité de LGT alors que ce lycée propose également des filières professionnelles est l'exemple le plus couramment cité. Dans ce cas, les personnels d'encadrement de ces établissements minorent ou passent sous silence les filières professionnelles existant dans leur établissement. Ces stratégies interrogent les possibilités de valorisation de ces lycées et la réception de cette stratégie par les publics recrutés (enseignants, élèves et leurs familles).

La politique nationale devient plus incitative au début des années 2000 suite au rapport de l'Inspection générale[121] qui faisait le constat d'incohérences du système des structures de l'Éducation nationale caractérisées par un manque de correspondance entre le statut du LPO et le type de formations proposées. Le rapport évoque des situations concrètes. D'une part, il mentionne des établissements qui préfèrent se présenter comme des lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) alors que leur offre de formations justifierait qu'ils soient des LPO mais ils trouvent plus valorisant le libellé LPO.

[120] Rapport de l'Inspection générale n°2014-032, octobre 2014.

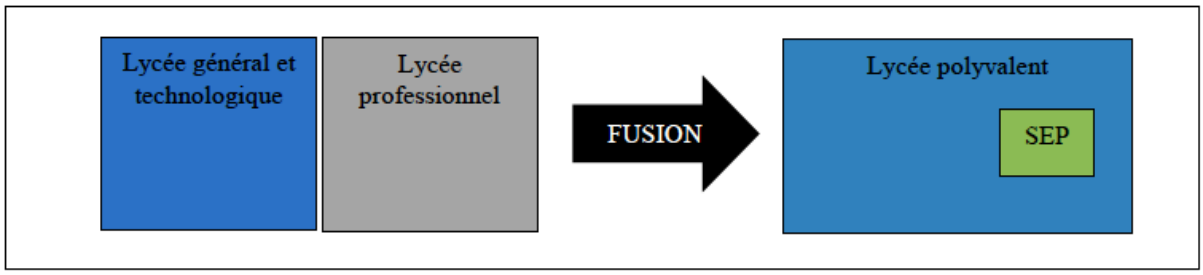
[121] « Structuration des établissements publics locaux d'enseignement : lycées polyvalents, lycées des métiers », Rapport de l'Inspection générale n°2014-032, octobre 2014.

D'autre part, les visites en académie des auteurs du rapport de l'Inspection générale leur ont permis d'identifier des lycées professionnels possédant une section d'enseignement générale et technologique qui refusent leur transformation en LPO en raison du déclassement de catégorie d'EPLE.

Le terme de fusion couramment employé par l'Éducation nationale pour qualifier ce processus n'est pas anodin. Il exprime un processus de regroupement entre deux structures (le lycée professionnel et le lycée général et technologique) en un seul ensemble homogène.

Mais la réalité est administrativement différente car le lycée, même s'il prend le qualificatif de polyvalent, devient « un établissement public unique qui regroupe des formations des trois voies – générale, technologique et professionnelle. Il est le plus souvent constitué de formations générales et technologiques majoritaires et d'une section d'enseignement professionnel (SEP) »[122]. Les filières professionnelles se regroupent au sein d'une section intégrée, l'établissement leur donnant un statut à part dans l'ensemble.

Figure 42: Processus de fusion



L'intégration consiste en l'« incorporation complexe d'une réalité dans une autre » (Lévy & Lussault, 2013). À partir de leur travail sur la régionalisation, Gana et Richard (2014) montrent que l'intégration possède également des dimensions temporelles, institutionnelles et spatiales. Le terme d'intégration s'applique ainsi à différents objets et à différentes échelles. Généralement, on parle d'intégration territoriale. L'intégration d'un territoire dans un autre entend la production d'un nouveau territoire qui n'est pas seulement la somme des deux parties. Le processus d'intégration se traduit par le tissage d'un réseau et par la mise en relation de différents points du territoire.

[122] Structuration des établissements publics locaux : lycées polyvalents, lycées des métiers, Rapport de l'Inspection générale, n°2014-032, octobre 2014, p 3.

Ainsi cette volonté de transformation des structures a créé une redéfinition des territoires des différentes voies de formation. Dans ce processus, les filières professionnelles occupent une place spécifique (Palheta, 2012a). Parfois l'architecture et l'histoire de l'implantation des établissements scolaires sur un territoire permettent de matérialiser la frontière qui sépare les différentes entités d'un établissement en processus de fusion. L'essence même du LPO qu'est la fusion d'un établissement avec une seule identité devient caduque. La distance physique entérine la séparation entre les filières et devient de fait le symbole des incohérences des démarches engagées par l'institution scolaire et souvent l'illustration d'une simple volonté d'optimisation des moyens.

Mardi 19 novembre 2019 :

Après un premier contact téléphonique avec l'administration de l'établissement, je me rends dans ce lycée polyvalent pour effectuer un rendez-vous de carrière (nouvelle version de l'inspection d'un professeur). Je me présente à l'accueil de l'établissement dix minutes avant le début de l'observation en classe pour saluer l'équipe de direction. À l'accueil, la personne est surprise car elle n'a reçu aucune information de ma venue. Après plusieurs coups de téléphone, elle revient vers moi soulagée en me disant que je ne suis pas « dans le bon établissement : ici vous êtes à [Nom établissement 1] et pour les Lettres-histoire vous devez aller à 500 m d'ici au lycée [Nom établissement 2]». Je repars rapidement pour ne pas arriver en retard et demande à l'agent de contacter [Nom établissement 2] de mon arrivée imminente, le temps de reprendre mon véhicule et parcourir la distance qui m'en sépare.

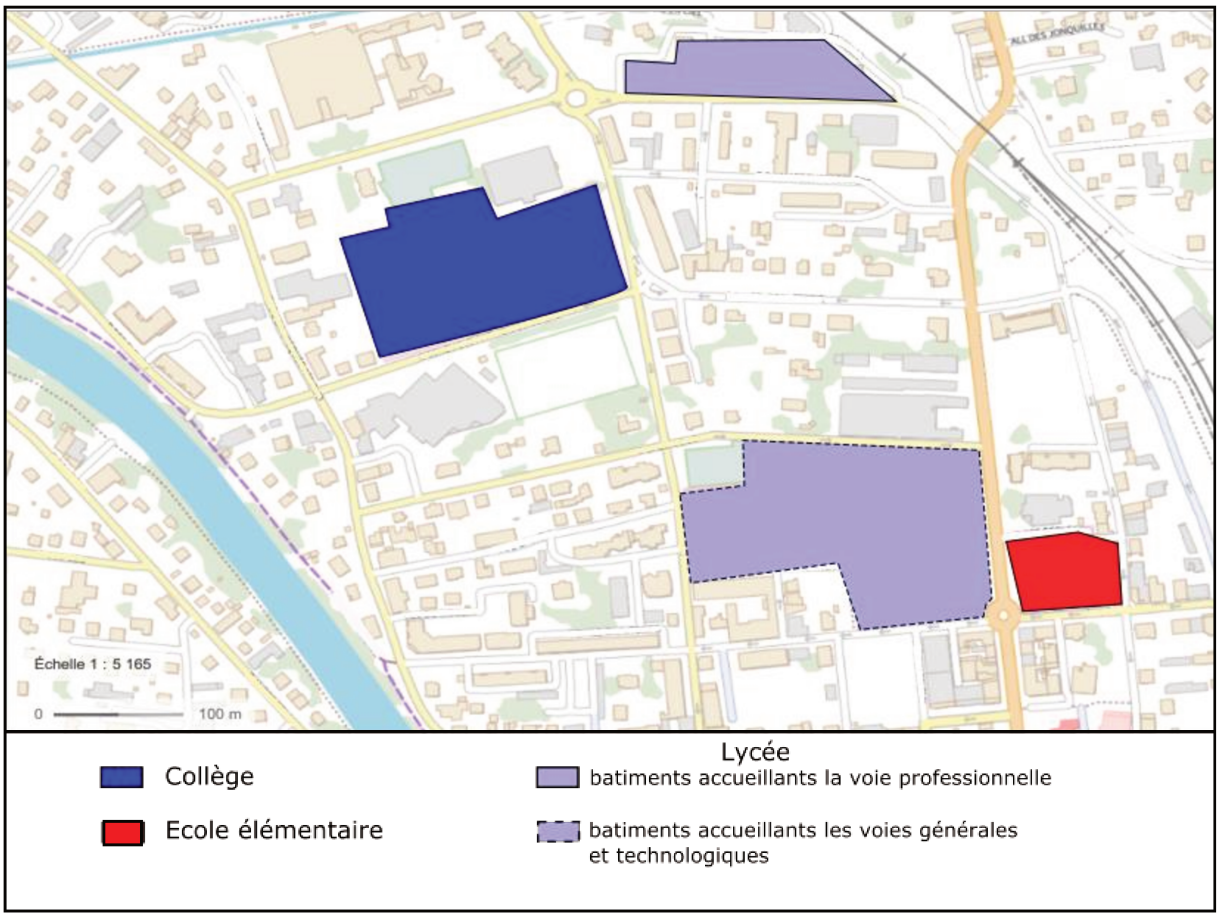
J'arrive dans [Nom établissement 2], le proviseur adjoint m'attend et m'accueille en me souhaitant la bienvenue dans son établissement.

Au cours de ma visite que ce soit lors de ma rencontre avec les professeurs ou la direction, la structure est appelée par l'ancien nom de l'établissement professionnel sans jamais faire mention de la fusion avec le lycée général et technologique et de la nouvelle appellation du LPO. La SEP récemment créée n'a d'existence que théorique, je suis dans une structure qui était et demeure un lycée professionnel aussi bien dans les faits que dans les mentalités au sein duquel les PLP LHG rencontrés évoquent leurs absences de liens avec leurs collègues de la voie générale et un mode de fonctionnement en autonomie voire en autarcie.

La distance qui sépare les deux entités du lycée désormais polyvalent symbolise l'impossible unité de la structure administrative. Ces cinq cents mètres à parcourir pour relier les deux parties sont comblées par différents magasins et habitations collectives qui accentuent la distinction entre les deux parties de l'établissement. La SEP reste une entité à part entière, séparée de la structure principale. Lieu de refuge et de résistance pour les PLP, le processus de fusion a engendré d'importants mouvements sociaux d'enseignants s'opposant à la fusion qui, paradoxalement en théorie était déjà actée mais jamais mise en œuvre en pratique. Perdure ainsi le fonctionnement de deux centres de ressources, des équipes éducatives spécialisées exclusivement dédiée à la SEP.

Cette organisation spatiale accentue le phénomène décrit par Agulhon (1994), faisant des établissements autant le produit d'une identité qu'ils ont construite que celui d'une identité qu'on lui attribue. L'établissement 2 représente ainsi bien la voie professionnelle avec ses élèves spécifiques, ses professeurs dédiés et ses bâtiments spécialisés, distincts de ceux de la voie générale. Il s'agit d'un exemple significatif d'un double processus de ségrégation (Castel, 2013) aussi bien dans sa dimension territoriale par le regard porté par les acteurs externes sur cet établissement historiquement marqué par sa fonction professionnalisante que par les PLP, acteurs internes. Ces derniers ont favorisé ce processus pour s'isoler du mouvement global de transformation et garder leur indépendance assumant pleinement leur marginalisation. La figure 43 permet de saisir l'ancrage territoriale des deux entités de cet établissement.

Figure 43: Schéma de l'établissement segmenté



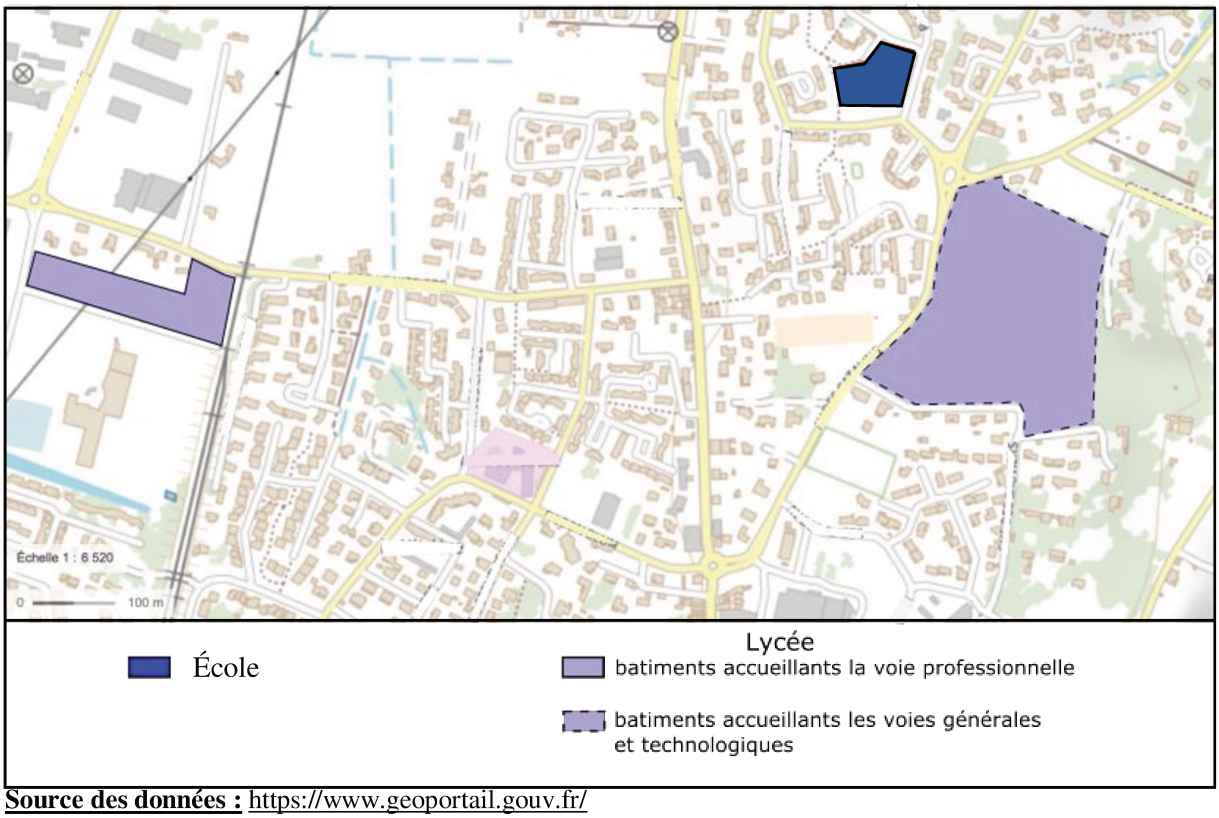
Source des données : https://www.geoportail.gouv.fr/
Traitements des données et cartographie : G. Jacq

Il est possible de retrouver des situations similaires mais qui, cette fois, trouvent des éléments de justification au processus de marginalisation. Les filières même deviennent l'argument que les équipes mettent en avant pour justifier leur scission. Le prétexte de la nécessité imposée par la filière accueillie démontrant un environnement spécifique non présent au sein de la structure principale revêt un caractère irréfutable pour les enseignants du professionnel qui justifie le manque de lien entre la SEP et le reste du lycée. Ici les 800 mètres qui séparent les deux entités de l'établissement de la figure n°44 ne se justifient pas par l'histoire de l'établissement mais sa modalité de fonctionnement.

Ainsi la distance métrique et la pratique spatiale induite tendent à prouver que les choix d'intégration et de « fusion » avancés ne relèvent que du discours politique (au sens *poli* : administration de l'espace partagé par une communauté). En réalité, ce sont des espaces séparés voir ségrégués qui émergent et qui sont justifiés par la pratique de certains enseignements professionnels (locaux adaptés aux ateliers) mais également une différenciation des publics tant pour les enseignants que pour les élèves.

Au phénomène de ségrégation, l'établissement de la figure n°44 peut également être perçu comme un exemple de processus spatial d'une SEP fonctionnant de manière insulaire isolée du reste du lycée localisée à côté de voie de chemin de fer implanté sur un foncier médiocre.

Figure 44: Schéma de l'établissement professionnel prétexte



Source des données : https://www.geoportail.gouv.fr/
Traitements des données et cartographie : G. Jacq

- Le processus de la fusion de lycées

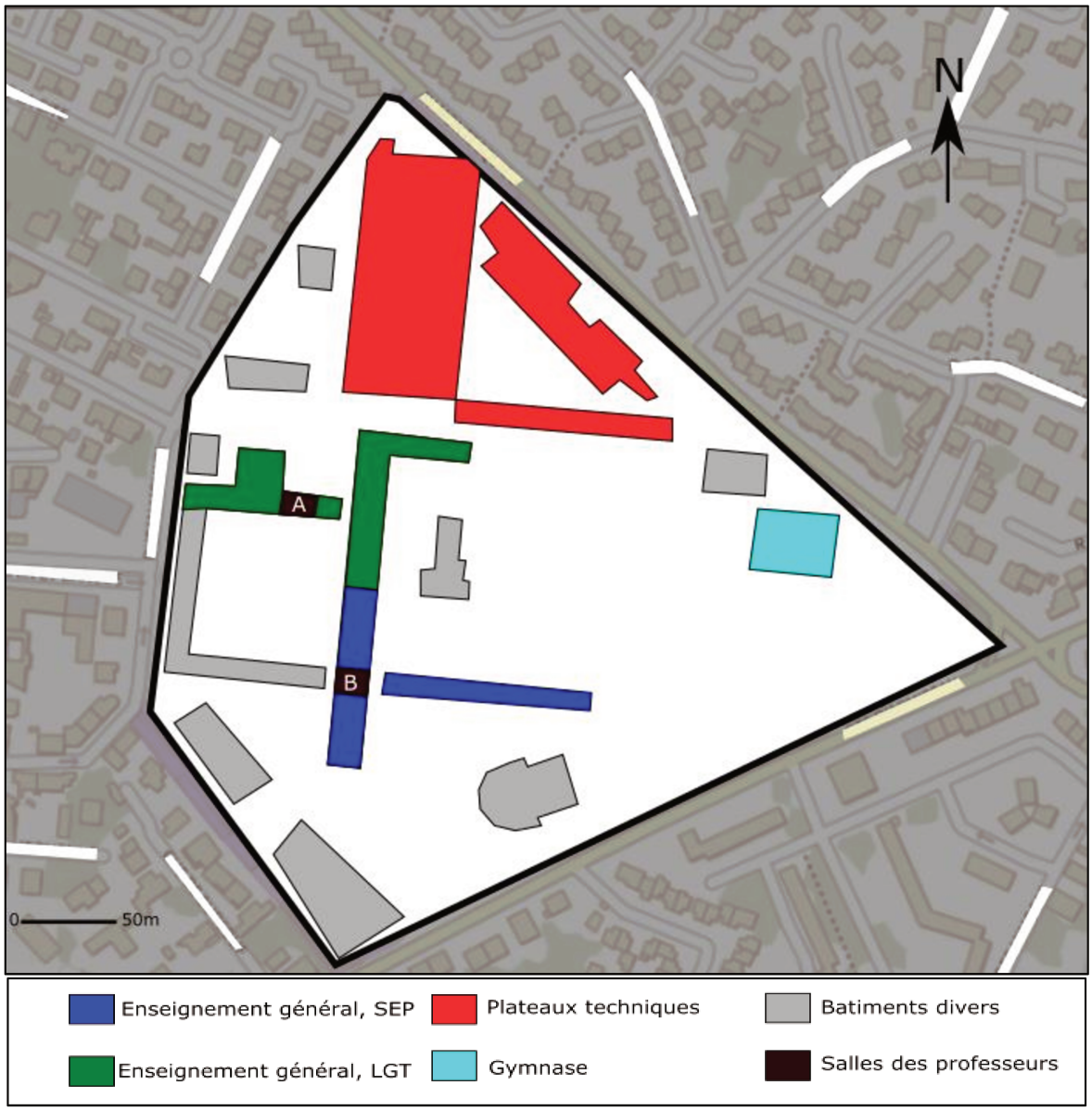
Les observations dans les lycées polyvalents ou les cités scolaires[123] permettent géographiquement de matérialiser ces frontières symboliques et d'en saisir les enjeux pour les différents groupes qui interagissent. La localisation des activités et des espaces de vie des enseignants est tout à fait significative pour illustrer la nature des liens entre les différents corps enseignants.

Le lycée polyvalent AB regroupant près de trois mille élèves a été un des terrains d'investigation au sein duquel nous avons mené des entretiens avec trois professeurs de Lettres- histoire et des observations participantes pendant plusieurs jours. Il a fallu deux années

[123] Établissements regroupant filières générales et technologiques et sections d'enseignements professionnels au sein de la même enceinte voire également collège pour les cités.

pour que les deux établissements autonomes (un lycée général et un lycée professionnel) fusionnent en une seule entité administrative actée en 2015. C'est « une révolution culturelle qui a été entamée […] Un changement de philosophie. Voire d'une révolution pour l'enseignement général »[124] selon les propos du proviseur.

Figure 45: Morphologie de l'établissement AB.



Source des données : https://www.geoportail.gouv.fr/
Traitements des données et cartographie : G. Jacq

[124] Article du Midi Libre du 07/09/2014.

Outre les plateaux techniques à la localisation spécifique, les enseignements généraux connaissent effectivement une révolution dans les contacts désormais imposés entre les différents corps enseignants qui cristallisent les tensions.

Les entretiens dévoilent la difficulté pour certains professeurs d'accepter cette fusion et la fin d'une distinction claire entre les enseignants de la voie professionnelle et ceux des filières générales. Carole se souvient de l'organisation à son arrivée au lycée professionnel.

> « Les deux [lycées] étaient séparés. Avant ici, c'était cité technique donc il y a une implantation très professionnelle. À la base, l'enseignement général[125] est venu se greffer parce qu'il fallait sans doute compléter ou offrir d'autres possibilités, autres choses aux élèves. » (Carole)

Elle témoigne avec nostalgie du « distinguo » qu'il y avait entre les deux lycées qui lui manque désormais. Elle considère toujours comme illogique cette fusion reprenant l'argumentaire d'un établissement spécifique pour des profils d'élèves particuliers. « Je pense que l'on a d'autres problématiques que nos collègues d'enseignement général ». Alors que Carole pourrait se réjouir de la fusion des deux entités de l'établissement permettant d'en finir avec la hiérarchie des statuts, elle s'en plaint car les missions qu'elle définit comme « spécifiques » lui apparaissent comme diluées désormais dans un ensemble. Finalement elle témoigne de son combat pour la reconnaissance et la défense de la spécificité de la voie professionnelle que la fusion gomme partiellement, du moins administrativement. Ainsi en termes de stratégies, les PLP ont grand intérêt à faire de cette spécificité l'étendard de leur identité et donc à lutter contre la fusion. Leurs attitudes face à ce processus de fusion illustrent leur contribution au marquage des frontières au sein de l'établissement qu'ils critiquent paradoxalement.

Certains, à défaut de définition des nouveaux espaces, ils témoignent de leur volonté de maintenir les espaces propres à chacun malgré la décision d'administrative actée. Odile confirme ce décalage mais focalise davantage son propos sur les autres professeurs :

> « En SEP, je sais comment ça fonctionne mais si vous saviez combien de mes collègues disent qu'ils n'iront pas dans l'autre bâtiment avec les certifiés. Il y en a qui bossent ensemble depuis dix ans et ils disent toujours pas bonjour. » (Odile)

[125] Les disciplines de la filière générale.

Cette scission entre les corps enseignants au sein d'un établissement tend localement à s'atténuer comme le témoigne Sébastien, professeur stagiaire, par la nature du lien qui existe entre les PLP et les certifiés :

> « - C'est assez particulier, je n'arrive pas encore à bien comprendre la situation…J'ai entendu dire de certains amis que les plp étaient moins considérés.
>
> **- Des amis ?**
>
> - Oui des amis enseignants et stagiaires en lycée, des certifiés dans mon établissement. Ils me disaient qu'il n'y a pas si longtemps que ça, il y avait trois salles des professeurs : pour agrégés, pour certifiés et en tout dernier pour PLP. Aujourd'hui ce n'est plus le cas, c'est mélangé mais il y a tout de même une division… Ça, je le sens au lycée. » (Sébastien)

Les professeurs peinent à définir et à expliciter l'opposition entre eux et les autres corps. Même s'ils défendent l'idée d'une situation désormais révolue, leurs propos trahissent un sentiment toujours bien présents notamment dans les lycées polyvalents.

C. Les stratégies de défense

Face au processus de fusion, les PLP Lettres-histoire témoignent de leur crainte de disparaitre, noyés dans le nombre des professeurs certifiés ou agrégés des établissements, crainte qu'ils entretiennent comme nous l'avons vu précédemment et qui ne relève que d'une argumentation construite, liée à leur revendication identitaire. Les Lettres-histoire adoptent donc différentes stratégies pour justifier de la nécessité de rester autonomes. Ils exploitent ainsi l'argument habituel du profil des élèves dont ils ont la responsabilité.

> « la scission existe ? Bah oui parce qu'on a deux salles des profs. Je connais des parents qui ont fait des pieds des mains pour ne pas mettre leurs enfants dans notre établissement réputé pour accueillir les arabes du coin. Moi je veux occuper le terrain parce que même s'il y a des DG[126] séparées, il faut être attentive. Je pense qu'on est plus débrouillard, on est PLP et parce que l'on est obligé.

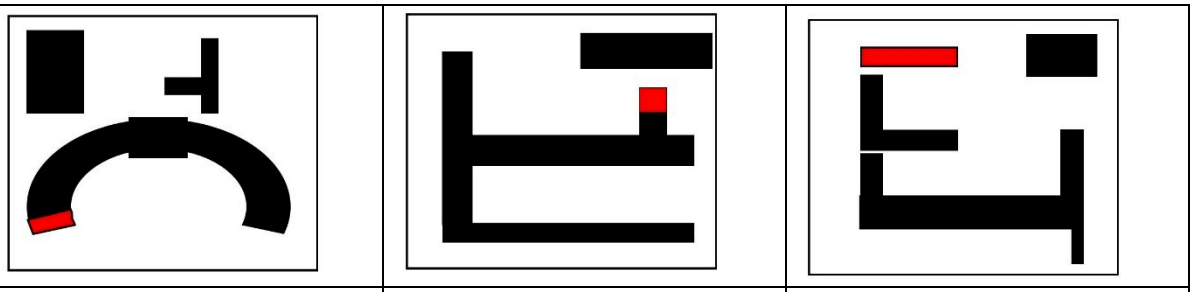
[126] Dotations globales : chaque année, les établissements scolaires reçoivent des services académiques des moyens une dotation en heures de cours calculée sur la base du nombre d'élèves, du nombre de classes et de la spécificités des différentes spécialités.

> Parce qu'on a besoin de plus en plus de réactivité sinon ça peut vite dégénérer. Dans notre bâtiment j'ai énormément de dégradations, donc on réagit, il y a des empoignades. Une des profs a porté plainte. À la veille des vacances, j'ai eu tellement de dégradations, que j'ai rédigé un texte, on a eu 40 signatures et on a donc demandé un rendez-vous au proviseur pour l'alerter de la souffrance de certains collègues. Elle [la proviseure] a pris ça pour une pétition, elle l'a très très mal vécu. Mais il fallait mettre le doigt sur la souffrance.
>
> Le bâtiment joue un rôle dans le respect des règles. Dans un bâtiment neuf, on respecte davantage que dans un bâtiment où il y a déjà des dégradations. » (Odile)

Les enseignants s'accordent autour d'une idée partagée par tous qu'est le profil spécifique des élèves qu'ils accueillent. Le « Ça peut vite dégénérer » d'Odile renvoie à ce sentiment des enseignants de gérer l'urgence, le danger et l'instabilité permanente de leurs missions qui les placent d'un côté de la frontière. Finalement ils développent l'idée d'assumer la dimension souvent passée sous silence de devoir réagir collectivement à la révolte de leurs élèves, gérer les situations de violence et de dénoncer leur souffrance. L'ensemble des arguments d'Odile apparait comme autant de manœuvres pour que les enseignants soient reconnus comme exerçant dans une situation spécifique qu'ils sont les seuls à être capables d'endiguer partiellement : « on est plus débrouillards, on a besoin de réactivité ». La violence dans le rapport aux élèves s'impose à eux. Ils retournent le stigmate en triomphant plus ou moins de cette violence quotidienne. À la différence des professeurs de lycées ou de collèges, les PLP n'ont pas le choix et n'ont aucune issue pour échapper à leur public. Ils doivent donc trouver collectivement des solutions quand dans la voie générale, les solutions apportées aux problèmes sont différentes : on peut songer à des élèves perturbateurs dans la voie générale à qui l'Institution va proposer une réorientation dans la voie professionnelle. À travers ces propos, les PLP développent les deux volets de leur profession : la légitimité et la respectabilité dans l'ordre scolaire. En établissant les limites de leur champ d'action professionnelle et légitimant leurs actions auprès de ces profils d'élèves rejetés des autres voies de formation, ils assument la responsabilité de leurs missions dans la voie professionnelle qu'Hughes définit comme un sale boulot (Lhuilier, 2005).

1) Les défenses de territoire

Figure 46: Ségrégation spatiale des territoires des Lettres-histoire



E 1	E 2	E 3

La schématisation de ces trois établissements de la deuxième académie-cible fait apparaitre en rouge la localisation des enseignements de Lettres-histoire dans les établissements que l'on peut qualifier de marginalisés (Depraz, 2017). Dans cette logique, les PLP Lettres-histoire se retrouvent en périphérie de la structure voire parfois dans les bâtiments en attente de restructuration comme dans l'établissement E 3 qui marque la frontière mais cette fois-ci de nature géographique. En effet, les locaux dévolus à cette catégorie d'enseignants sont des indicateurs spatiaux de leur marginalité alors qu'ils enseignent des disciplines d'enseignement générale et pourraient prétendre à partager le matériel avec les enseignants capétiens et agrégés (laboratoire d'histoire, géographie, bibliothèque, matériel informatiques, lieu de réunion…). La discrétion de ces espaces qu'évoque Depraz dans sa définition est non seulement une position à l'écart mais une forme de relégation spatiale qui ne permet pas d'interactions avec le reste des équipes pratiquant pourtant la même discipline. La notion de frontière peut être convoquée alors à deux titres. La première repose logiquement sur le fait qu'elle sépare deux groupes répondant à des organisations spatiales distinctes et des communautés de vie scolaire dissociées. C'est également une frontière car elle répond à une structuration les relations au-delà du site du lycée mettant en exergue des logiques sociales qui interagissent peu et évoluent en parallèle. La pratique individuelle de cette frontière peut être traduite par le témoignage de Sébastien qui évoque la présence d'une frontière dans son établissement (E1), discrète et subtile mais qui est bien présente dans les relations entre les enseignants :

> « Je ne la voyais pas au début mais au fur et à mesure que je suis présent dans ce lycée, effectivement il me semble qu'il y en a une. Je ne sais pas à quoi c'est lié. C'est vrai que peut-être par l'architecture même. Le lycée c'est polyvalent, vous avez l'aile droite lycée général, l'aile gauche lycée pro. Peut-être cette coupure-là fait que les gens du lycée pro ont tendance à mieux se connaitre, mieux se fréquenter

à l'intérieur du lycée et ce schéma-là se retrouve peut-être dans la salle d'étude. Peut-être ? C'est une supposition […] c'est totalement séparé. Le bâtiment administratif qui forme la base. Ça fait un U, un pour le général, un pour le pro et au fond le réfectoire. Donc c'est vraiment un bâtiment avec tous les laboratoires et les ateliers… Il y a aussi des salles de cours. Mais effectivement bien délimité. » (Sébastien)

Pour Sébastien, professeur stagiaire, le rôle de la configuration des lieux est un des éléments de cette ségrégation. Symboliquement, les bureaux de la direction placées au centre semblent marquer la ligne de démarcation entre les deux pôles, sorte de zone franche entre les deux filières d'enseignements qui apparaissent comme deux mondes juxtaposés. Outre l'organisation imposée par la nature des bâtiments, cette répartition est également le choix d'une politique d'établissement, un choix de la direction que le stagiaire n'évoque pas. À l'image des propos des autres professeurs interrogés, le poids de l'histoire de la structure joue un rôle primordial considérant que cette organisation a toujours existé dans l'établissement et qu'il n'y a pas de raison de la modifier. Développant l'argumentation de l'opposition entre la voie générale et la voie professionnelle, Sébastien est interrogé sur la place occupée par les enseignants des filières technologiques présentes également dans le lycée :

« Ils ont tendance aussi à être isolé. Ils discutent entre eux. Ils sont dans leur petit coin comme nous. Moi je trouve ça un peu dommage parce que je viens d'une petite structure, on était 8 à 35h et les stagiaires aussi à 35h. Moi je suis un peu habitué à la vie en collectivité…Et là, c'est vrai ça me fait drôle parce que d'une part, je ne fais pas 35h et il y a beaucoup de va et vient avec les collègues que je vois. Et je me dis que finalement c'est peut-être la vie au lycée : on se croise mais finalement on échange assez peu. » (Sébastien)

Sébastien témoigne de sa surprise face à cette situation mais dit l'accepter avec une forme de fatalité, ne fait preuve d'aucune contestation, revendication voire d'opposition, c'est un état de fait pour lui qu'il accepte. Son statut de professeur stagiaire peut l'expliquer. Pourtant ses propos au sujet de l'architecture qui détermine les relations entre les agents font clairement référence la question de justice spatiale comme remédiation à une situation d'inégalités. Bien que venant d'un autre univers professionnel et étonné de ce mode de fonctionnement qui ne correspondait pas à sa représentation du métier de PLP, ils l'acceptent, et par ce fait, intègrent

le groupe auquel il appartient désormais et les codes qui s'y attachent. Mais pour l'heure il se réfugie derrière son statut de professeur stagiaire, dernier arrivé dans le lycée pour ne pas prendre position.

> « [la séparation entre les PLP et les certifiés] On me le dit… On me le dit… On me connait assez mal…On me prend pour un certifié et on me dit les PLP sont toujours de leur côté, ils ne viennent rarement nous voir ou alors ils sont toujours dans leur salle, ils mangent toujours ensemble. Il y a quand même une séparation […] Je suis au milieu pour l'instant… Je connais autant de certifiés que de PLP au lycée où je suis parce qu'il y a d'autres stagiaires. Je suis au milieu et je travaille dans la salle où les PLP ne sont pas censés aller. Si vous voulez, il y a une salle côté cuisine où on mange et une salle d'étude. Les PLP ne viennent pas, à priori, du côté de la salle d'étude, ils sont plutôt dans la salle côté cuisine. Moi, j'aime pas travailler là parce qu'il y a du bruit donc je vais dans l'autre salle et effectivement je vois peu de collègue ou sinon de passage. Et effectivement ils ont plutôt tendance à se retrouver dans l'espace détente. » (Sébastien)

La salle des professeurs tout autant que le temps de repas du midi apparaissent comme des indicateurs précis de ces oppositions cristallisant les tensions et les oppositions.

2) <u>La salle des professeurs, zone franche et acte de résistances : un possible lieu de convergence et d'interactions ?</u>

En revenant à l'analyse du processus de fusion observé dans l'établissement AB, les crispations au sein du corps des PLP notamment des Lettres-histoire se sont focalisées autour de l'annonce de la direction de la future fusion des deux salles des professeurs existantes. Historiquement la salle des professeurs A regroupait les enseignants de la voie générale alors de la salle B était majoritairement occupée par les PLP[127]. Cet espace, incarnation de l'identité des PLP, est devenu le symbole de la lutte nouvelle à mener entre contestation et soumission face aux décisions, proche « des phénomènes géopolitiques d'en bas » définis par P. Subra (2018). Carole nous livre ses craintes :

[127] *Cf.* Figure n°45.

« Cet espace [la salle des professeurs] va changer d'ailleurs. On va avoir une salle des profs communes. Je pense qu'à partir de la rentrée ça va être compliqué, on aura plus de notre salle des profs avec nos casiers nos photocopies… ça va être un peu dispatché. » (Carole)

Bien avant que la fusion soit réalisée, elle annonce déjà que les frontières présentes à l'échelle de l'établissement se transfèreront à l'échelle de la salle des professeurs avec les casiers et leurs photocopies. Elle ne perçoit pas ce changement avec optimisme mais reste fataliste. Finalement ses propos ne font que renouveler la double perspective d'une dénonciation d'une situation de relégation qu'elle tente de faire perdurer pour exister :

« Pendant un laps de temps, on aura plus nos casiers parce qu'il y aura des travaux. Ce sont des impératifs. Il va falloir s'y faire, c'est une période de transition qui va nous compliquer notre quotidien. Ça, c'est évident. Il faut passer par là. Si c'est pour mieux, écoutez tant mieux. Si c'est pour avoir moins bien, en tout cas dans un endroit où on se sent moins… bien parce que dans les salles des profs les enseignants les professionnels ne sont pas forcément très mélangés… De ce que j'ai pu voir. » (Carole)

Ce processus de fusion- intégration des salles de professeurs s'est développé depuis une dizaine d'années dans les lycées polyvalents pour tenter de favoriser les relations entre les enseignants. À l'initiative des proviseurs et encouragée par l'Institution, la salle des professeurs unique incarne le point d'achèvement du processus de fusion. Mais le résultat reste le même : même si la direction d'un établissement décide de supprimer les distanciations territoriales, les frontières sont maintenues symboliquement. Carole fait de cette séparation entre les corps enseignants un état de fait que des décisions administratives ne changeront pas :

« Oui elle y est, cette séparation [entre les professeurs du lycée général et du lycée professionnel]. Elle est flagrante, on est pas dans la même salle des profs pour l'instant, il y a deux salles des profs. Mais en région parisienne par exemple il y avait la même salle des profs avec les casiers mélangés mais ils [les certifiés et les agrégés] restaient de leur côté et nous du nôtre. C'est quand même la réflexion que je m'étais faite sur la question de statut. Les profs sont très attachés à leur concours. » (Carole)

Elle aussi prend acte des décisions avec fatalisme évoquant la distance qui existe entre les décideurs et elle qui exerce tous les jours dans l'établissement. Volonté de rapprochement dans l'espoir de générer une nouvelle connivence avec ses collègues de la voie générale ou acte stratégique de la dernière chance pour conserver une place à part entière, l'équipe des Lettres-histoire de l'établissement menée par Carole tente des actions de conciliations avec des temps de repas mutualisés :

> « J'ai créé l'auberge espagnole ici [salle des profs du professionnel]. Tous les vendredis de sortie de vacances, chacun amène quelque chose à manger ou à boire et on se réunit. Cette année comme on fusionne j'ai étendu avec les autres [ceux du lycée général]. Il y a ceux d'ici qui ne veulent pas voir ceux de là-bas et ceux de là-bas qui ne veulent pas voir ici…C'est compliqué. » (Carole)

Cette action n'est pas dénuée d'intérêt. Très rapidement durant l'entretien, Carole revient sur l'opposition entre les enseignants et leur difficile voire impossible rapprochement. Ce constat rappelle encore une fois la méconnaissance de chacun liée à des interactions souvent limitées à quelques actions ponctuelles et non pas à une démarche accompagnée et désirée.

Mais l'attitude corporative analysée ici pour des PLP Lettres-histoire relevée au sein des établissements démontre cette volonté de conserver leur propre identité et notamment en restant visibles pour les autres groupes et pour eux-mêmes. Leur fusion avec les autres corps enseignants risquerait de les isoler et de leur faire perdre la force collective de revendication dont ils ont besoin pour être vus. Cela passe par des espaces d'actions clairement identifiés et des territoires symboliquement attribués à chacun des groupes.

La localisation des espaces de sociabilité devient un enjeu pour les différents groupes de professeurs dont la salle des professeurs est le symbole. D'ailleurs à ce titre, certains établissements regroupent logiquement les mêmes enseignements dans un même périmètre afin de faciliter les liens entre les professeurs, la mutualisation des ressources disciplinaires. Mais dans ces cas-là, la bivalence des Lettres-histoire érige un nouveau type de frontière qui diffère par nature de celles précédemment évoquées.

3) Hors les murs : une frontière qui se diffuse

L'attitude corporative des PLP Lettres-histoire relevée ici dans les ESPE ou les établissements face aux autres corps enseignants lors de nos observations et nos entretiens tend à être nuancée avec l'exemple des journées de formation continue. Ces journées induisent de réfléchir à l'aune d'une autre temporalité et d'une autre spatialité. Cette perspective souligne un questionnement sur l'exportation de ces enjeux dans un autre contexte et interroger l'effet-lieu et l'effet-temps.

- La formation continue, scène du stigmate

Mercredi 21 mars 2018 :

Formation disciplinaire pour les PLP Lettres-histoire titulaires. J'anime l'après-midi la formation sur la mise en œuvre des nouveaux programmes qui vont entrer en vigueur à la rentrée suivante. Vingt-quatre professeurs sont présents. Après une rapide présentation des objectifs de la session de formation, je débute un tour de table pour que les professeurs puissent partager leurs remarques et leurs questionnements concernant les aspects disciplinaires. Initialement prévus par une durée de vingt minutes, ces échanges durent une heure et demie. Le point de départ des discussions porte sur les progressions pédagogiques à privilégier au regard du volume d'heures octroyées pour la discipline. Bien que l'essentiel du propos soit de nature didactique, le groupe de professeurs venant d'établissements différents se fédèrent autour de décisions collectives. À chaque proposition d'un enseignant, le groupe valide ou non. Le groupe de stagiaires m'apparait comme un groupe votant ou non des décisions, ils sont unis à l'écoute des uns et des autres. Ils font corps.

Mardi 22 mai 2018 :

Formation disciplinaire pour les contractuels Lettres-histoire en poste.

Les professeurs présents interviennent en lycée professionnel mais pour la majorité, ils sont inscrits comme remplaçants en collège ou lycées général et technologique. Les besoins du rectorat en matière de remplacements sont importants. Le contenu est identique à la formation des titulaires. Le groupe m'apparait comme une juxtaposition d'individualités. Ils écoutent en silence mes propos sans poser de questions. Ce n'est qu'une prise de parole d'une enseignante faisant une

comparaison entre le programme de la voie générale et celui de la classe de BAC PRO qui réveille l'assistance. Les quelques échanges qui s'en suivent font apparaitre deux tendances : ceux n'ayant comme élément de référence que leurs pratiques en collège face à ceux qui mettent en exergue les stratégies pédagogiques spécifiques que le public de lycée professionnel impose. Les deux groupes échangent poliment. Le premier entend les remarques du second mais restent sur leurs certitudes et inversement. La formation se termine. Un professeur me remercie en mentionnant que les informations que j'ai pu lui transmettre aujourd'hui lui serviront en collège lors de ses prochains remplacements.

À la différence de l'établissement où les journées de formation concernent l'ensemble des enseignants sur décision du chef d'établissement, la formation continue relève de la démarche individuelle du professeur. Un plan de formation est publié en début d'année scolaire par l'académie et l'enseignant dispose de la liberté de s'inscrire à la formation de son choix. L'offre de formation est multiple et variée : pédagogie générale, didactique ou encore approches scientifiques. Les entretiens et les observations mettent en avant trois caractéristiques permettant de définir les différentes stratégies au sein du groupe des Lettres-histoire.

La faible participation, d'après les données statistiques des rectorats, des Lettres-histoire aux journées de formation continue, en dehors de tout contexte de réforme, constitue la première caractéristique. L'argument des contenus de formation inintéressants et inadaptés à leur quotidien doit être mis en parallèle à la priorité que les professeurs disent donner au travail en équipe au sein de leur établissement. Cette attitude apparait comme un refus de confrontation à l'autre par peur du jugement et d'une accentuation grandissante de leur sentiment de dévalorisation de leur travail. Mais les enseignants privilégient la formation dans le microcosme de leur équipe disciplinaire où ils partagent des conseils pratiques et directement exploitables. Dans ce entre-soi, ils mutualisent leurs ressources notamment en partageant leurs compétences liées à leurs formations universitaires différentes. Dans cette perspective, le pragmatisme et l'expérience de terrain sont privilégiés aux réflexions universitaires à la didactique des disciplines.

La deuxième caractéristique repose sur l'inscription systématique de certains à des journées de formations uniquement ouvertes à leur corps. Chaque année, on y retrouve souvent les mêmes professeurs et un nombre conséquent de coordonnateurs disciplinaires. Ce type de

formation représente un temps d'entre-soi piloté par un formateur issu généralement du même corps. Outre le thème de la formation, c'est surtout un temps d'échanges, de partages et de discussions sur les expériences et le quotidien de chacun. Ce temps constitue ce moment de définition ou de renforcement de l'identité du groupe face aux autres disciplines. Ces éléments relayés ensuite auprès des équipes pédagogiques viennent nourrir les réflexions à l'échelle de l'établissement.

Dans ces deux premiers cas, le travail collaboratif entre les membres du même corps permet de définir, préciser, partager, mutualiser et ainsi transmettre leur identité au sein du groupe. Tant que ce travail ne remet pas en question la place et le rôle des autres corps enseignants, c'est-à-dire qu'ils ne franchissent pas les frontières qui ont été établies, il peut se poursuivre et souvent aboutit à des réflexions pédagogiques très riches. C'est bien conscient de cette liberté limitée dont ils disposent que les PLP Lettres-histoire exploitent pleinement les possibilités offertes par l'Institution y trouvant une forme d'épanouissement intellectuel mais également un refuge sécurisant pour leur statut.

Les participations observantes, lors des journées de formations disciplinaires, cette fois-ci ouvertes à l'ensemble des professeurs du second degré (agrégés, certifiés et PLP) permettent d'illustrer la troisième caractéristique ces contacts mixtes. Ces journées animées généralement par un formateur agrégé proposent une mise au point scientifique sur une thématique spécifique. C'est au cours de ces temps que sont lisibles deux postures des PLP : certains informent voire revendiquent immédiatement leur appartenance au groupe des Lettres-histoire à l'ensemble des stagiaires ; d'autres choisissent l'alignement sur la mono-spécialité disciplinaire en se rapprochant des groupes des certifiés, échangeant sur les pratiques mais en évitant de devoir informer le groupe qu'ils sont PLP pour ne pas être discrédités. La stratégie la plus courante consiste pour un Lettres-histoire qui enseigne dans un lycée polyvalent de donner le nom de son établissement sans préciser qu'il enseigne dans les sections professionnelles. C'est bien parmi ces enseignants que se retrouve le plus grand nombre de contrariés espérant par ces stratégies leur permettront d'être acceptés dans le groupe des certifiés quel que soit son mode d'accès (concours interne, liste d'aptitude ou détachement).

La thématique de la formation continue permet de cerner les stratégies mises en œuvre par les enseignants reposant sur la lutte pour l'appropriation du territoire. Qu'ils soient géographiques, disciplinaires ou symboliques, la compréhension des enjeux de luttes pour l'appropriation des territoires est essentielle pour saisir le positionnement des PLP Lettres-

histoire. Les stratégies déployées par ces enseignants que ce soit pour conserver un lieu physique propre à leur corps ou maintenir une légitimité disciplinaire face aux enseignants monovalents se caractérisent par deux éléments D'une part, ils dénoncent leur marginalisation liée aux profils des élèves qu'ils ont en responsabilité aussi bien pour renforcer leur spécificité que pour la rendre visible. D'autre part, ils déploient un ensemble de stratégies (leur bâtiment, leur salle des professeurs, leurs photocopies) pour ne pas s'intégrer au groupe majoritaire des professeurs d'un établissement. Ce processus représenterait pour eux la perte de leur spécificité et donc de leur identité singulière. Les Lettres-histoire dénoncent les effets de frontières entre les corps enseignants qu'eux-mêmes entretiennent, renforcent et défendent pour leurs propres intérêts.

Au lieu de franchir les frontières entre les corps enseignants pour incorporer les experts monovalents, l'entre-soi devient l'espace de la construction et la transmission de l'identité des PLP Lettres-histoire.

Point d'étape

Les différentes typologies de lycées imposent aux enseignants de Lettres-histoire des stratégies spécifiques pour s'approprier le territoire scolaire. À la différence des lycées professionnels où ils sont les seuls garants de l'enseignement des disciplines dont ils ont la responsabilités, les lycées polyvalents leur imposent de lutter symboliquement contre les autres corps (certifiés et agrégés) pour exister.

Les observations de terrain ainsi que les entretiens ont mis en lumière des frontières territoriales comme symboliques qui se dressent au sein des établissements. La création du corps des PLP en deux grades dans le contexte de la naissance du baccalauréat professionnel en 1984 pose la première pierre de la distinction entre les différents enseignants du secondaire. Autant conséquence d'un choix politique que la cause d'un militantisme syndicale, le cadre administratif régissant le corps des PLP trace le premier sillon de la distinction. Mais c'est en prenant appui sur la tradition de l'enseignement technique en France et en se positionnant comme les héritiers du corps des PEGC que les PLP affirment leur place au sein du système scolaire français. À partir de ce moment, les différents événements de la vie professionnelle des enseignants seront l'occasion de consolider la spécificité de leur identité de PLP. Aussi bien lors des temps de formations initiales comme continues qu'au quotidien dans les établissements, les Lettres-histoire déploient des stratégies d'entre-soi pour lutter contre les autres corps.

La voie professionnelle a toujours été dépendante des évolutions de l'économie, la compréhension de l'évolution du métier des enseignants qui y exercent ne pouvaient se passer de l'analyse de son ancrage territorial. La désindustrialisation, la montée des activités du secteur tertiaire ont redessiné les localisations des activités auxquelles les LP ont dû s'adapter. À partir de quelques études de cas de l'académie-cible, nous avons démontré que la morphologie des différents LP, de celles rejetées aux périphéries des grandes villes à celles implantées dans les centres villes, est une composante essentielle à la compréhension du fonctionnement du corps des PLP et des Lettres-histoire en particulier.

La fusion des établissements aboutissant à la création de lycées polyvalents fortement incitée par le ministère a imposé un changement d'échelle dans la lutte entre les corps enseignants. Les rivalités se sont transposées au sein d'un même établissement. De la cohabitation pacifique à la confrontation directe, la place occupée par un professeur reste déterminée par le concours dont il a été lauréat. Ainsi comprendre les règles régissant le CAPLP Lettres-histoire permet de comprendre la place occupée par les PLP sur le territoire scolaire.

« Une quête commence toujours par la chance du débutant.
Et s'achève toujours par l'épreuve du conquérant. »

L'Alchimiste, P. Coelho.

III. Le concours, voie symbolique de régulation

Les modalités de passation des concours d'enseignement ayant changé à compter de la session 2022, il est important de signaler que notre travail s'est basé sur les modalités de recrutement en vigueur jusqu'à la session 2021.

A. Le concours, symbole des relations avec l'Institution

1) Les modalités de passation

Le concours du CAPLP Lettres-histoire, comme les autres concours d'enseignement, se décline en deux modalités avec ses propres spécificités. Un rappel des modalités de passation du concours externe et interne permet de mettre en lumière les logiques guidant les modalités de recrutement.

- L'externe

Ouvert à l'ensemble des candidats disposant d'un master, comme le rappelle le site ministériel[128], l'ensemble des épreuves du concours vise à évaluer les compétences des candidats dans les champs disciplinaires, scientifiques, techniques et professionnelles.

[128] https://www.devenirenseignant.gouv.fr

Le concours se décompose en deux temps. Le premier repose sur des épreuves d'admissibilité comportant deux écrits : un en Lettres (un commentaire d'un texte littéraire et le traitement d'une question de grammaire) et un second en histoire géographie (un sujet historique ou géographique sous une forme composée et le commentaire d'un document dans la discipline n'ayant pas fait l'objet de la composition). Le second temps concerne les épreuves d'admission qui se composent de deux épreuves orales basées sur une analyse scientifique de documents suivie, dans les deux cas, d'un entretien avec le jury qui « permet d'évaluer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision, à réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement du ou des champs disciplinaires du concours, notamment dans leur rapport avec les autres champs disciplinaires »[129]. Un tirage au sort détermine les valences sur lesquelles portent les deux épreuves.

La première épreuve intitulée « épreuve de mise en situation professionnelle » consiste soit en lettres à l'étude d'un texte en vue de son inscription dans une séquence d'enseignement, soit en histoire géographie avec la présentation d'une leçon portant sur un sujet d'histoire ou de géographie en fonction d'un tirage au sort au moment de l'épreuve.

La seconde, « épreuve à partir d'un dossier », porte sur la valence n'ayant pas fait l'objet de la première épreuve d'admission. Elle consiste soit en lettres en l'élaboration d'une séquence d'enseignement à partir de documents en lien avec les programmes ; soit en histoire géographie au traitement professionnel d'un corpus de documents d'histoire ou de géographie. Elle invite le candidat à associer sa proposition de séquence aux programmes d'enseignement de ces disciplines en choisissant un des documents proposés et à en présentant l'analyse scientifique et l'utilisation pédagogique qu'il en ferait en classe.

- L'interne

Le concours interne, quant à lui, est ouvert aux candidats qui peuvent justifier d'avoir accompli au minima trois années de services accomplis en qualité d'agent public dans l'une des trois fonctions publiques. Ce sont habituellement les personnels enseignants non titulaires, contractuels ou vacataires, qui représentent le profil type des candidats sans en être l'exclusivité.

[129] *Idem.*

Au regard de ce profil, les épreuves sont différentes de la voie externe. L'épreuve d'admissibilité porte, au choix du candidat, soit sur les lettres, soit sur l'histoire ou la géographie et se compose d'un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle. Les épreuves d'admission qui s'ensuivent sont composées de deux temps disciplinaires : une épreuve d'explication de texte et d'exploitation pédagogique d'un texte d'un auteur de langue française pour la valence Lettres et de l'analyse tant scientifique que pédagogique d'un corpus de documents en histoire géographie.

Enfin selon les années, trois autres voies de concours peuvent être ouvertes : le concours exceptionnel, le concours réservé ou le troisième concours. Destinés aux personnels non titulaires de l'Éducation nationale, ils offrent la possibilité d'une autre voie de recrutement pour des personnels disposant de plus de cinq ans d'ancienneté.

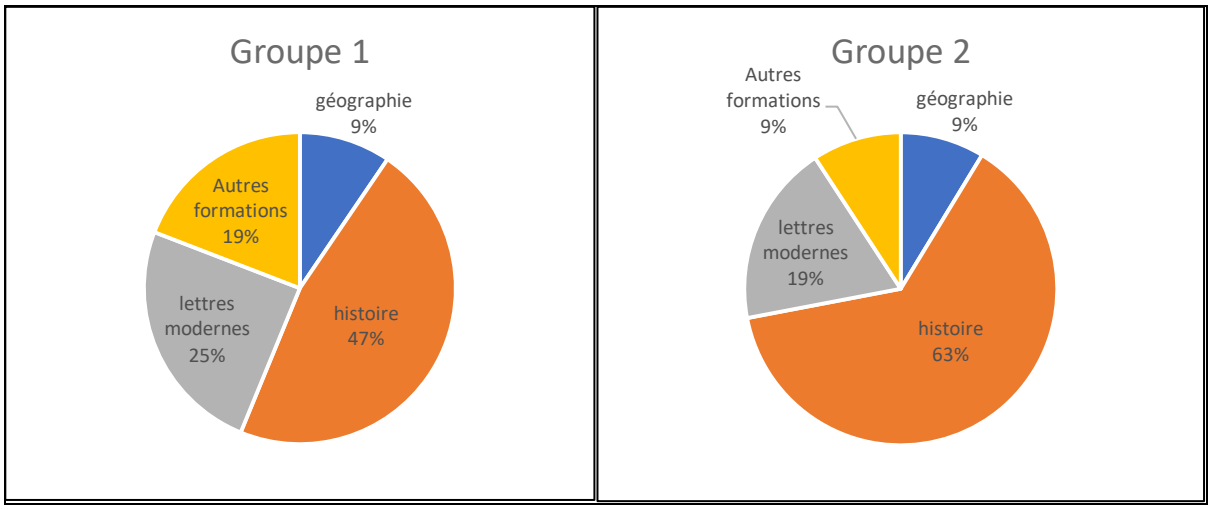
Enfin il est important de noter que bien qu'il existe deux concours, le CAPLP pour le secteur public et le CAFEP pour le privé sous contrat, les deux concours se déroulent selon les mêmes modalités au même moment avec le même jury. La distinction ne se fait qu'en fonction du nombre de postes proposés dans chacun des secteurs et des barres d'admissibilité comme d'admission retenues.

2) Les parcours de formation

- Un concours faiblement attractif lors de l'entrée dans le métier

Parmi l'ensemble des enseignants ayant répondu à l'enquête par questionnaire, 54 % affirment n'avoir passé que le CAPLP Lettres-histoire comme concours que nous définirons comme le groupe 1. Les 46 % restant en ont passé au moins un second avec le CAPLP Lettres-histoire (groupe 2). Parmi ces derniers, 4 % ont passé le concours de professeur des écoles, 72 % un concours d'enseignement du second degré (CAPES et agrégation, quelques CPE) et 21 % des concours administratifs.

Figure 47: Origines universitaires des candidats et natures des concours passés (n=1301)



Source : Enquête nationale par questionnaire.

Les candidats ne disposant pas de formations dans les valences qu'ils seront amenés à enseigner sont plus nombreux à n'avoir passé que le CAPLP, même s'ils restent présents avec dix points de moins dans le groupe 2. Le choix de privilégier le CAPLP s'explique par une forme d'autocensure des candidats à passer le CAPES motivée par un sentiment d'absence de légitimité à présenter un concours pour lequel il n'existe pas de parcours universitaire. Mais cette logique ne s'applique pas dans le cas du CAPLP. La symbolique négative de la voie de formation n'est pas étrangère à ce choix, néanmoins la particularité du CAPLP demande à être approfondie. D'ailleurs à ce titre, nous pouvons nous interroger sur les raisons d'un nombre plus important de répondants de formation en lettres modernes à ne passer que le CAPLP Lettres-histoire. Plusieurs éléments apportent des explications. La moitié d'entre eux ont préparé le concours par leurs propres moyens.

Leurs motivations apparaissent finalement assez clairement. Les enseignants mentionnant avoir passé le CRPE en même temps que le CAPLP Lettres-histoire, indiquent que le CAPLP n'incarnait pas leur projet initial et qu'ils s'agissaient pour eux de mettre toutes les chances de leur côté pour entrer dans la fonction publique. Il apparait logiquement que la majorité de ces candidats dispose d'une formation initiale dans l'une des disciplines qu'ils seront amenés à enseigner.

- Une dimension symbolique du CAPLP

Les entretiens ont révélé la perception d'un CAPLP plus accessible. Jacques évoque cet état de fait :

> « - Une fois que j'ai eu ma maitrise, il fallait bien travailler donc j'ai préparé le CAPES comme tout le monde en fac d'histoire. J'ai préparé l'agrégation, le CAPES et le PLP. Je n'ai été qu'admissible au CAPES et à l'agrégation mais admis au PLP.
>
> - **Pourquoi avez-vous passé le PLP ?**
>
> - Un peu pour sécuriser mon projet. L'idée était de passer un concours qui était annoncé comme plus facile et accessible en se concentrant sur l'agreg et le CAPES. Les épreuves de lettres au CAPLP ne m'inquiétaient pas parce qu'avec mon expérience de classe prépa, il me restait quelques souvenirs. » (Jacques)

Pourtant les analyses des statistiques de réussite au concours restent proches de celles du CAPES en prenant en compte le nombre d'inscrits, de postes, d'admissibles et les seuils d'admission. Les données statistiques contredisent cette perception d'un CAPLP Lettres-histoire plus facile qu'un autre concours. Il apparait évident que cette perception symbolique de ce concours repose sur la transposition d'un statut marginalisé de l'enseignement professionnel au concours de recrutement qui permet d'y enseigner. Cela conforte l'idée de proximité de statut entre les professeurs et les élèves. Pour enseigner à des élèves en échec, un enseignement simplifié assuré par des professeurs ne maitrisant que les bases disciplinaires seraient suffisantes. Cela incarnerait ainsi le principe de domination et de violence symbolique particulièrement significatif.

Indéniablement la question de l'absence de visibilité du concours se pose. Outre l'absence de communication de l'Institution sur le CAPLP que nous évoquerons ultérieurement, la méconnaissance du concours par les universitaires qui enseignent dans les parcours préparatoires au concours principalement au CAPES et à l'agrégation contribue à l'invisibilité du CAPLP auprès des candidats dont la moitié s'est inscrite à l'INSPE pour bénéficier d'une préparation aux concours d'enseignement. L'explication semble finalement simple : les personnels de l'université n'ont aucun lien ni relais avec la voie professionnelle, hormis parfois dans les BUT[130] et les filières attractives pour les bacheliers professionnels comme les STAPS.

[130] Les bachelors universitaires de technologie sont des diplômes préparés en trois ans en IUT.

Pour ce qui est des lettres, de l'histoire ou de la géographie, les parcours de préparation au CAPES et à l'agrégation s'inscrivent dans les logiques d'excellence.

> « Je n'ai jamais entendu parler du PLP. À la fac, on avait des informations sur le CAPES ou l'agrégation mais jamais sur le PLP. Les professeurs évoquaient les questions de concours de l'agrég ou les attendus mais c'était silence radio sur le PLP. Je l'ai découvert lors des remplacements que j'ai faits en lycée. » (Isabelle)

- Mais un CAPLP fédérateur

Mais lorsque que l'on interroge les enseignants de l'enquête nationale pour savoir s'ils souhaitent aujourd'hui repasser ce concours qu'ils ont présenté au même moment que le CAPLP, 90 % répondent non. La tendance se confirme lors des entretiens :

> « Je suis très bien en classe franchement, c'est vraiment le métier qu'il me fallait pour en avoir fait quelques autres, je vous assure, je ne veux pas changer. » (Carole)

> « Je ne me vois pas ailleurs qu'enseignante. Et puis j'aime le contact avec les élèves. Donc j'ai envie de continuer à enseigner comme PLP. » (Stéphanie)

Deux éléments peuvent expliquer cette majorité des enseignants souhaitant rester PLP : une résignation ou une appropriation.

Une première lecture amènerait à interpréter le fait de ne pas passer un autre concours comme une forme de résignation pour ces enseignants recrutés dans la voie professionnelle. Leur intégration dans le corps des PLP serait ainsi liée à un déterminisme social les affectant dans un corps enseignant dominé au sein du système éducatif. Stéphanie le formule ainsi : « je serai tentée de dire " je ne sais rien faire d'autre" » alors que Jean témoigne d'une expérience plus douloureuse :

> « Moi je me suis toujours senti à l'aise en lycée professionnel à part le moment où j'ai pris la claque au niveau de l'échec au CAPES. C'était plus une blessure personnelle qu'autre chose parce que j'étais bien dans mon boulot […] j'avais des projets. » (Jean)

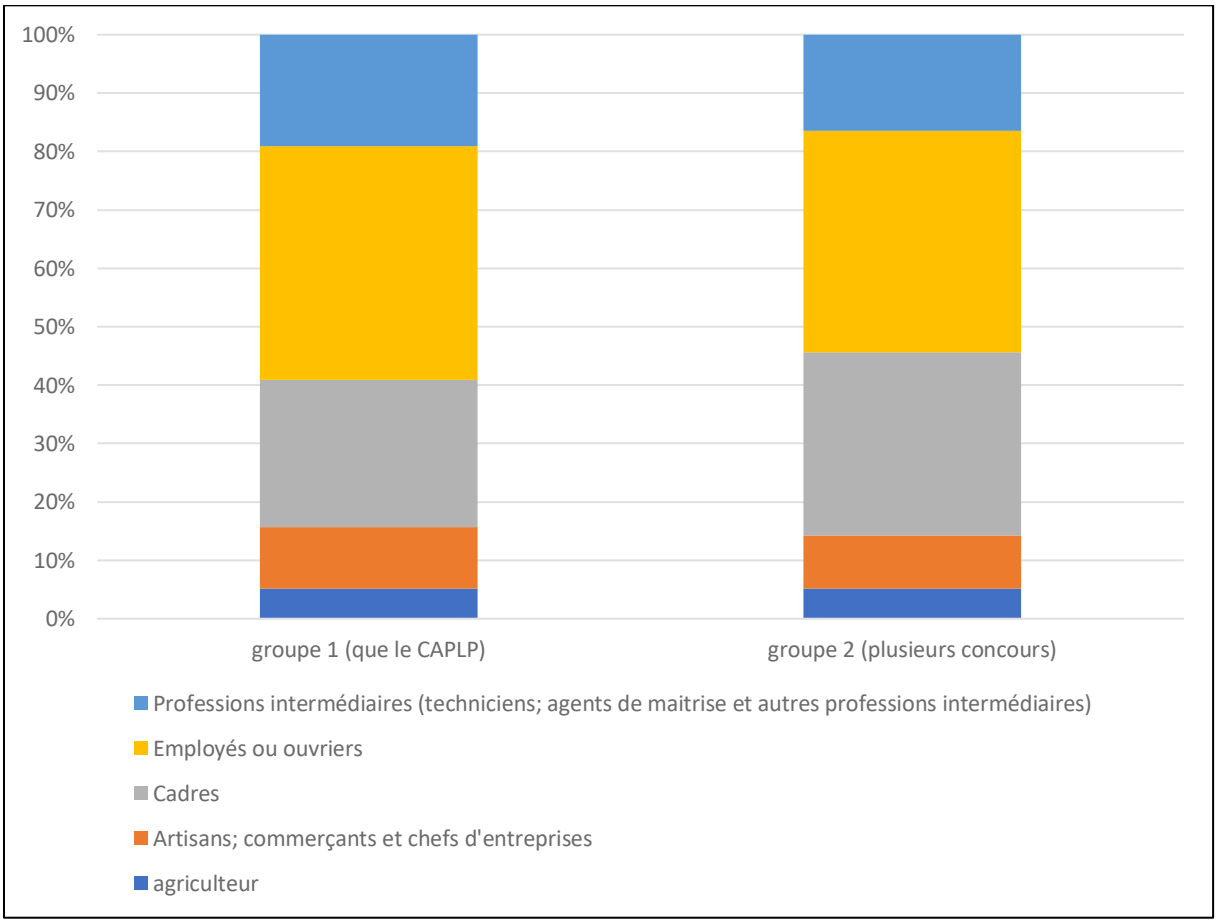
Mais les entretiens le démontrent la résignation laisse la place à l'appropriation du concours pour légitimer leur choix de la voie professionnelle et assumer pleinement leur statut même s'il peut être un choix par défaut pour certains :

> « Je suis à ma place en lycée professionnel. Le métier n'est pas qu'enseigner avec les élèves que nous avons. Il faut les accompagner. » (Ludovic)

> « Ca ne m'intéresse pas d'être un prof lambda dans la voie générale. Nous, en LP, nous travaillons en équipe, on accompagne les élèves. Je ne me vois pas en collège ou au lycée général. » (Simon)

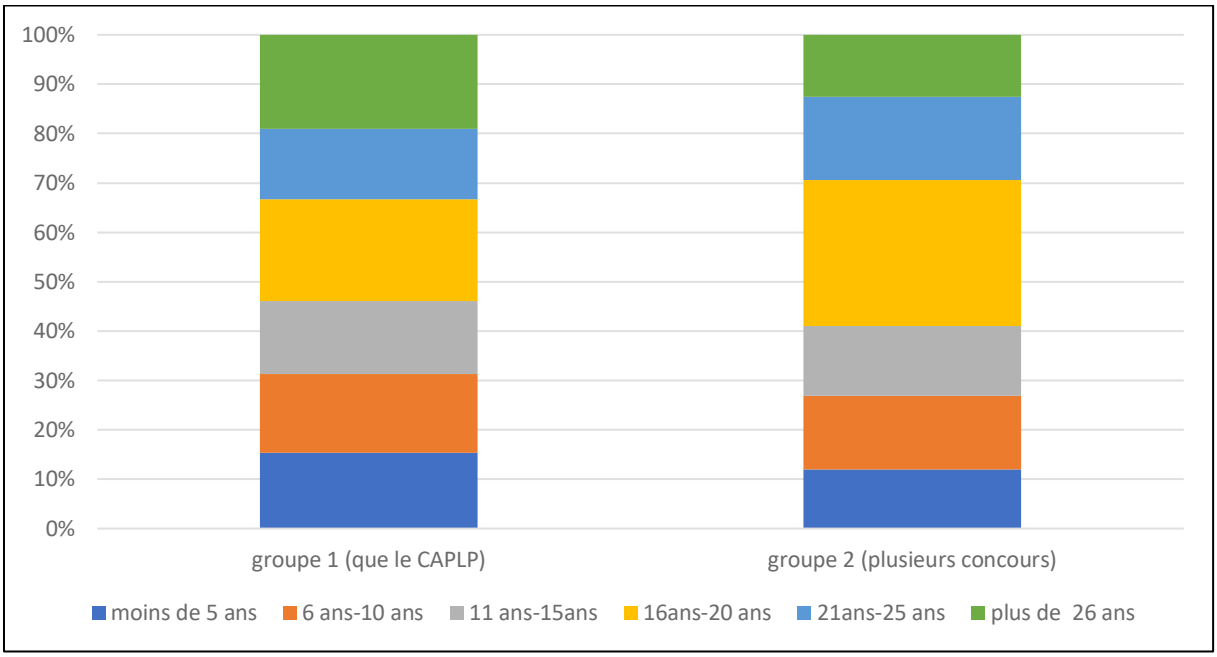
L'analyse de leurs origines sociales ne fait pas apparaitre de différences significatives entre les deux groupes comme le démontre la figure 48.

Figure 48: Comparaison des deux groupes selon l'origine sociale (n=1256)



Source : Enquête nationale par questionnaire.

Figure 49: Comparaison des deux groupes selon l'ancienneté (n=1260)



Source : Enquête nationale par questionnaire.

Le critère de l'ancienneté de la figure 49 apporte deux enseignements. Ainsi, deux groupes se distinguent par le fait de n'avoir passé que le CAPLP Lettres-histoire. La stratégie des enseignants ayant moins de cinq ans d'ancienneté n'ayant passé que le CAPLP pourrait contrarier la théorie de vouloir rapidement quitter la voie professionnelle dans laquelle ils se trouvent. Mais une majorité témoigne de leurs volontés de retrouver leurs disciplines de formations initiales et donc de s'orienter vers le CAPES. Dans ce cas, le CAPLP incarne une étape transitoire de leur parcours professionnel passant temporairement par le statut de PLP Lettres-histoire avant de s'engager dans la préparation d'un autre concours d'enseignement et notamment le CAPES.

> « J'ai passé le CAPES et le PLP en même temps. Mais je n'ai été admise qu'au PLP. J'ai découvert le lycée professionnel et j'ai aimé travaillé avec ces élèves mais je voulais revenir à mes disciplines. J'ai repassé le CAPES et je l'ai obtenu. C'est différent, on n'enseigne pas de la même manière et le niveau des élèves non plus n'est pas le même. Et c'est également rassurant de n'avoir à enseigner que ses disciplines et de s'y consacrer exclusivement. » (Chloé)

Le second groupe est celui des plus de 26 ans d'ancienneté. La part plus conséquente à n'avoir passé que le CAPLP relève en majorité de l'évolution de leurs statuts. Il s'agit d'enseignants

ayant passé le concours au plus tard au début des années 1990 c'est-à-dire au moment de la mise en œuvre de la réforme des statuts des PLP évoquée précédemment. Dans cette perspective, le fait d'obtenir le PLP pour les anciens PEGC ou maitres auxiliaires incarnait une finalité en soi pour eux n'ayant pas l'objectif de rejoindre la voie générale.

- Les 10 % dissidents

En se replaçant dans une logique globale, n'oublions pas qu'au sein de notre corpus, la part des enseignants ayant passé un autre concours en même temps que le CAPLP Lettres histoire ne représente que 10 % de l'ensemble des répondants (n=1324). Et pourtant il semble donc nécessaire d'approfondir l'analyse de ces 10 % pour caractériser leur profil et identifier les motivations qui les distinguent des autres.

Un enseignant sur dix de ce groupe de dissidents a l'ambition personnelle de progresser dans leur carrière c'est à dire enseigner au lycée mais également à l'université. Ils entretiennent cette utopie d'intégrer l'université sans s'être donnés pour objectif ni préparation au CAPES, ni à l'agrégation, ni même la mention d'un engagement en thèse. Sur cette question de la thèse, 1,9 % des professeurs souhaitant passer un autre concours sont titulaires d'une thèse alors que, dans le groupe 1 (n'ayant passé que le CAPLP), ils représentent 2,7%.

Il ne faut pas négliger, non plus, la dimension conjoncturelle des résultats de cette enquête par questionnaire. En effet, 24 % de ces profils font référence au contexte de la mise en œuvre de la réforme de la transformation de la voie professionnelle comme justification lors des réponses aux questions ouvertes :

Individu 1	• Femme • Née entre 1981 et 1990 • Enfant de cadre • Secteur public • Formation en histoire • 6-10 ans d'ancienneté	Réforme pourrie et casse du métier merci Blanquer :-)
Individu 2	• Homme • Né entre 1971 et 1980 • Enfant de cadre • Secteur privé • Formation en histoire • 11-15 ans d'ancienneté	J'adore l'histoire et j'aime la littérature. Enfin avant les réformes de M Blanquer. Je me sens désormais inutile.

Individu 3	• Femme • Née entre 1971 et 1980 • Enfant de cadre • Secteur public • Formation en lettres modernes • 16-20 ans d'ancienneté	La nouvelle réforme est un véritable carnage puisque les élèves perdent des heures disciplinaires au profit "du grand n'importe quoi" : personne n'est dupe sur les suppressions de postes. Et à part quelques enseignants qui tentent de résister par des grèves... tout le monde laisse faire cette dégradation des contenus d'enseignement et les premiers sont nos supérieurs hiérarchiques dont nous n'attendons pas de soutien. Mais soulignons-le : ils sont complices d'une formation qui ne cesse de se dégrader et laissant les profs aller seuls au turbin pour inventer des contenus qui n'ont absolument aucun sens pédagogique ! Je ressens beaucoup de colère car avant la réforme du bac pro 3 ans (et la réforme Blanquer vient achever l'ensemble); j'adorais mon métier.
Individu 4	• Homme • Né entre 1981 et 1990 • Enfant d'employés ou d'ouvriers • Secteur public • Formation en histoire • 6-10 ans d'ancienneté	La réforme du bac pro dégrade mes conditions de travail par la diminution du volume horaire accordé à ma discipline ; par la co-intervention imposée et la vision utilitariste de ma discipline ainsi que les familles de métier qui servent à remplir les classes de secondes avec 32 élèves dont des allophones ; des handicapés et le public habituel.
Individu 5	• Femme • Née entre 1981 et 1990 • Enfant de famille professions intermédiaires • Secteur public • Formation en histoire • 11-15 ans d'ancienneté	La réforme du LP ne me convient pas ; et je n'exerce plus mon métier dans des conditions satisfaisantes ; ni en accord avec mon éthique.
Individu 6	• Homme • Né après 1990 • Enfant de cadre • Secteur public • Formation en histoire • Moins de 5 ans d'ancienneté	Les conditions de travail se dégradent et le gouvernement souhaite à terme supprimer les lycées professionnels au profit des CFA ce qui est scandaleux

Source : Enquête nationale par questionnaire.

Les justifications sont diverses. Les enfants de cadres dominent ce groupe mais les thématiques restent les mêmes quelle que soit l'origine sociale. Des choix politiques déconnectés de la réalité de l'enseignement dans les classes provoquent la perte d'heures disciplinaires et au final impactent les apprentissages des élèves. Les références à l'importance des disciplines sont également présentes. Apparait ainsi un décalage entre la conception du métier auquel les

professeurs sont attachés et son évolution au gré des réformes. La définition du métier qu'ils revendiquent trouve une partie de son origine au moment du concours où chaque enseignant a été confronté à la définition véhiculée par les jurys.

3) CAPLP Lettres-histoire, un concours comme les autres ?

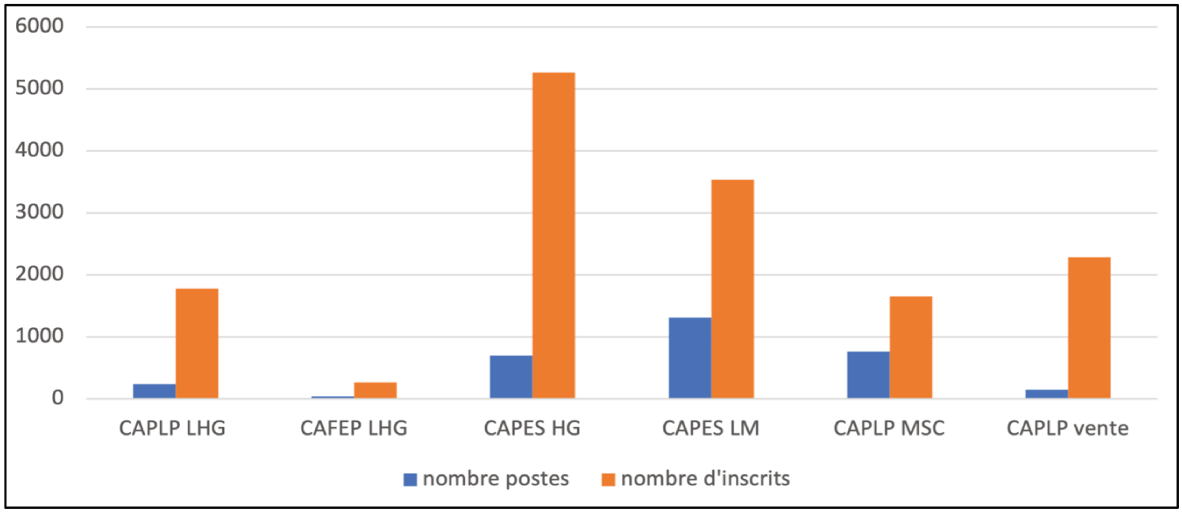
Conçu pour recruter des enseignants au moment de la création du baccalauréat professionnel, le CAPLP se voulait être l'équivalent du CAPES pour l'enseignement dans la voie professionnelle. Les mêmes conditions d'inscription et les fortes similitudes en termes d'exigences disciplinaires devaient faire du CAPLP l'égal des autres concours d'accès au corps enseignant du second de degré. Néanmoins l'analyse de la perception du CAPLP par les professeurs va permettre de savoir si le poids de la marginalisation de la voie professionnelle dans laquelle ils enseignent en fait un concours spécifique se distinguant du CRPE ou du CAPES.

Durant les entretiens, le CAPLP est jugé pour la plupart des professeurs comme un concours facile au regard des attendus du CAPES, concours pour lequel ils ont connu des échecs successifs qui les ont amenés à présenter le CAPLP.

> « Le PLP je l'ai passé sur les conseils de copains en même temps que le CAPES. Il y avait cette logique que ça ne "coûtait" rien de s'y inscrire. On préparait le CAPES et on passait le PLP pour voir et s'entraîner. Ca nous donnait une chance de plus d'entrer dans l'Éducation nationale. » (Simon)

Un regard global sur la réalité de la sélection à différents concours apporte des éléments d'éclairage.

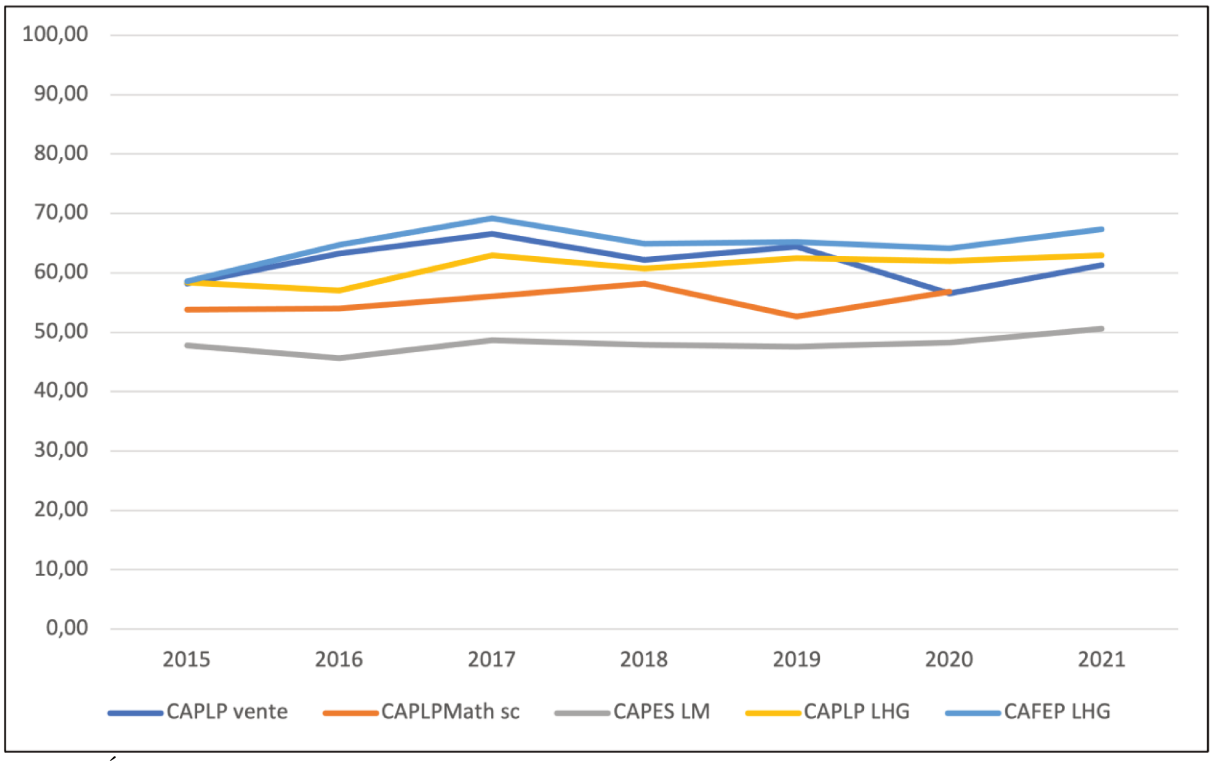
Figure 50: Données brutes pour la session 2016



Source : Éducation nationale.
Lecture : lors de la session 2016, 237 postes étaient ouverts au CAPLP Lettres-histoire où 1777 candidats étaient inscrits.

Numériquement, les concours d'accès au corps des professeurs de lycée professionnel ne représentent qu'un nombre limité de postes en comparaison avec les flux générés par les CAPES. Le nombre inférieur de postes ouverts au concours que ce soit en Lettres-histoire par rapport à l'histoire géographie ou aux lettres modernes, comme entre ceux du secteur privé par rapport au public, s'explique logiquement par des besoins moindres en LP qu'au sein de la voie générale. Même si le nombre de postes au concours reste conjoncturel (le nombre important de postes ouverts au CAPLP mathématiques-sciences l'illustre), il n'en demeure pas moins que cet aspect quantitatif demande à être préciser pour comprendre le rôle joués par le concours dans sa perception par les candidats et dans sa place marginale dans la hiérarchie symbolique des concours de l'enseignement de l'Éducation nationale.

Figure 51: Part des candidats éliminés à l'issu des épreuves admissibilité



Source : Éducation nationale.
Lecture : lors de la session 2016, 45,63 % des candidats inscrits au CAPES de Lettres modernes ont été éliminés à l'issu des épreuves écrites.

La plupart des rapports de jury de concours mentionne dans les données statistiques l'indicateur « candidats non-éliminés à l'issu des épreuves d'admissibilité ». Il représente l'ensemble des candidats inscrits au concours et qui ont satisfait à l'ensemble des conditions imposées par les textes pour que leur participation soit administrativement recevable pour pouvoir poursuivre le parcours de recrutement. Le graphique 51 représente la part des candidats inscrits au concours ayant été éliminés suite à la passation des épreuves d'admissibilité. À noter que le rapport du jury de CAPES d'histoire-géographie est un des seuls à ne pas mentionner cette donnée. Les deux situations les plus fréquentes d'élimination correspondent aux candidats qui se sont inscrits au concours mais qui ne se présentent pas aux épreuves écrites et ceux qui sont bien présents au début des épreuves mais qui abandonnent au cours des épreuves écrites et qui ne composent pas l'ensemble des épreuves. Fréquemment après une première composition, le candidat jugeant sa production hors sujet ou insuffisante au regard des attendus ne se déplace pas à la deuxième épreuve écrite. Il peut également s'agir de compositions non conformes aux règlements en vigueur (problème d'anonymats, teneur des propos contenus dans la copie…) mais cette situation ne représente qu'un nombre marginal. Il s'agit tout de même pour l'échantillon de concours que nous avons retenu de plus de la moitié des inscrits qui est éliminé

suite aux épreuves d'admissibilité. Néanmoins, le taux peut approcher des 70 % selon les sessions. Il est également important de se souvenir de la diversité des formations universitaires des professeurs titulaires évoquée précédemment qui apporte également une explication à ce taux d'abandon important. Le fait de ne pas être spécialiste de l'une des valences disciplinaires faisant l'objet d'une composition écrite favorise l'abandon lors de la session des écrits. Pour un candidat historien, le fait de devoir composer une dissertation littéraire est inévitablement un exercice difficile surtout si ce candidat n'a suivi aucune préparation spécifique à cette épreuve. D'ailleurs la plupart de ces profils de candidats témoignent du fait d'avoir été dans l'obligation de reprendre les cours qu'ils avaient suivi au lycée en français, dernier repère de leur scolarité de lien avec la littérature.

- De petites tentatives d'accommodements

En se focalisant sur le CAPLP Lettres-histoire et le CAPES de Lettres modernes, un écart significatif indique une présence plus importante des inscrits au CAPES qu'au CAPLP. Le CAPLP fait office d'entrainement pour les candidats au CAPES, modalité ouvertement assumée par le ministère de l'Éducation nationale et même favorisée.

Pour des raisons de logistiques, les calendriers des CAPES et CAPLP sont généralement décalés. Par exemple les épreuves du CAPES d'histoire géographie se déroulent toujours après celles du CAPLP Lettres-histoire. Cette logique s'explique aisément en termes d'organisation et de gestion des épreuves à l'échelle nationale par le ministère.

Par contre un phénomène récent apparu à partir de la session 2016 voit le rapprochement des thèmes des questions de concours entre le CAPES et le CAPLP Lettres-histoire. Alors que les programmes de lettres restent différents, les thématiques en histoire géographie n'ont cessé de se rapprocher pour atteindre deux questions, une en histoire et une autre en géographie, identiques aux sessions 2023.

Figure 52: Comparaison des questions de concours au CAPES et au CAPLP Lettres-histoire depuis 2015

	CAPES HG	CAPLP
2015	Le monde romain de 70 av. J.-C. à 73 ap. J.-C.	La France et ses territoires en Europe et dans le monde
	Gouverner en Islam entre le Xe siècle et le XVe siècle (Iraq jusqu'en 1258, Syrie, Hijaz, Yémen, Égypte, Maghreb et al-Andalus)	Représenter l'espace en géographie
	Citoyenneté, République, démocratie en France de 1789 à 1899	Les mobilités humaines, étude géographique
	Géographie des mers et des océans	La France de 1789 à nos jours
	La France : mutations des systèmes productifs	L'Europe et la guerre au XXe siècle
	Canada, États-Unis, Mexique	Histoire et fiction
2016	Le monde romain de 70 av. J.-C. à 73 ap. J.-C.	Être républicain en France, de 1870 à nos jours
	Gouverner en Islam entre le Xe siècle et le XVe siècle (Iraq jusqu'en 1258, Syrie, Hijaz, Yémen, Égypte, Maghreb et al-Andalus)	Le projet européen de 1945 à nos jours : enjeux internationaux, adhésions, contestations
	Citoyenneté, république, démocratie en France de 1789 à 1899	Histoire et fiction.
	Géographie des mers et des océans (question maintenue)	La France : mutations des systèmes productifs
	La France : mutations des systèmes productifs	Représenter l'espace en géographie
	L'Union indienne (nouvelle question)	Les mobilités humaines, étude géographique
2017	Gouverner en Islam entre le Xe siècle et le XVe siècle (Iraq jusqu'en 1258, Syrie, Hijaz, Yémen, Égypte, Maghreb et al-Andalus).	Sciences, techniques et société en France et dans le premier empire colonial français, de Jacques Cartier à Jean-François de La Pérouse (XVIe-XVIIIe siècles)
	Sciences, techniques, pouvoirs et sociétés du XVe siècle au XVIIIe siècle (période de la Révolution française exclue) en Angleterre, France, Pays-Bas/Provinces Unies et péninsule italienne.	Être républicain en France de 1870 à nos jours
	Le Moyen-Orient de 1876 à 1980.	Histoire et fiction
	La France des marges	Géographie des mers et des océans
	Géographie des mers et des océans.	La France : mutations des systèmes productifs
	Union indienne.	Représenter l'espace en géographie
2018	Famille et société dans le monde grec et à Rome du Ve siècle av. J.-C. Au IIe siècle av. J.-C.	Acteurs/actrices et témoins de leur temps, dans le cadre thématique et chronologique des programmes d'histoire du lycée professionnel
	Sciences, techniques, pouvoirs et sociétés du XVe siècle au XVIIIe siècle (période de la Révolution française exclue) en Angleterre, France, Pays-Bas/Provinces Unies et péninsule italienne.	Être républicain en France de 1870 à nos jours
	Le Moyen-Orient de 1876 à 1980	Acteurs- actrices et témoins de leur temps, dans le cadre thématique et chronologique des programmes d'histoire du lycée professionnel
	La France des marges	Géographie des mers et des océans
	L'Afrique : du Sahel et du Sahara à la Méditerranée	La France : aménager les territoires (territoires de la métropole et ultramarins)
	Les espaces du tourisme et des loisirs	Représenter l'espace en géographie
2019	Famille et société dans le monde grec et à Rome du Ve siècle av. J.-C. au IIe siècle av. J.-C	Culture, médias, pouvoirs aux États-Unis et en Europe (1945-1991) (nouvelle question pour les sessions 2019 et 2020)
	État, pouvoirs et contestations dans les monarchies française et britannique et dans leurs colonies américaines (vers 1640-vers 1780)	Acteurs/actrices et témoins de leur temps, dans le cadre thématique et chronologique des programmes d'histoire du lycée professionnel.
	Culture, médias, pouvoirs aux États-Unis et en Europe occidentale, 1945-1991	Géographie des mers et des océans
	Les espaces ruraux en France	La France : aménager les territoires (territoires de la métropole et ultramarins)
	L'Afrique : du Sahel et du Sahara à la Méditerranée	Le développement durable : enjeux géographiques.

	Les espaces du tourisme et des loisirs	
2021	Religions et pouvoir dans le monde romain de 218 av. J.-C. à 250 ap. J.-C.	Grandes étapes et moments-clefs de l'histoire des femmes en France des Lumières à nos
	Écrit, pouvoirs et société en Occident aux XIIe-XIVe siècles (Angleterre, France, Italie, péninsule Ibérique).	Acteurs/actrices et témoins de leur temps, dans le cadre thématique et chronologique des programmes d'histoire du lycée professionnel.
	Le travail en Europe occidentale des années 1830 aux années 1930. Mains-d'œuvre artisanales et industrielles, pratiques et questions sociales.	Culture, médias, pouvoirs aux États-Unis et en Europe (1945-1991)
	Les espaces ruraux en France	Les mobilités, du local au mondial
	Frontières	La France : aménager les territoires (territoires de la métropole et ultramarins).
	L'Asie du Sud-Est	Le développement durable : enjeux géographiques.
2022	Religions et pouvoir dans le monde romain de 218 av. J.-C. à 250 ap. J.-C.	Grandes étapes et moments-clefs de l'histoire des femmes en France des Lumières à nos jours.
	Écrit, pouvoirs et société en Occident aux XIIe-XIVe siècles (Angleterre, France, Italie, péninsule Ibérique).	Le travail en Europe occidentale des années 1830 aux années 1930. Mains-d'œuvre artisanales et industrielles, pratiques et questions sociales
	Le travail en Europe occidentale des années 1830 aux années 1930. Mains-d'œuvre artisanales et industrielles, pratiques et questions sociales.	La France : aménager les territoires (territoires de la métropole et ultramarins).
	Les espaces ruraux en France - L'Asie du Sud-Est	Frontières
	Frontières	
2023	Religions et pouvoir dans le monde romain de 218 av. J.-C. à 250 ap. J.-C.	Les révolutions dans l'espace atlantique : Amérique, France, Saint Domingue (1775-1804
	La construction de l'État monarchique en France de 1380 à 1715	Le travail en Europe occidentale des années 1830 aux années 1930. Mains-d'œuvre artisanales et industrielles, pratiques et questions sociales.
	Le travail en Europe occidentale des années 1830 aux années 1930. Mains-d'œuvre artisanales et industrielles, pratiques et questions sociales	Métropoles et métropolisation en France
	Frontières	Frontières
	L'Amérique latine	
	Populations, peuplement et territoires en France	

Source : Éducation nationale, https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid100820/les-programmes-des-concours-enseignants-second-degre-session-2023.html (document construit à partir des différences pages dédiées)

C'est donc à partir de 2016 que les questions de concours deviennent semblables et progressivement cette évolution aboutit à la moitié des quatre questions du CAPLP Lettres- histoire identiques à celles du CAPES pour la session de 2023.

Pour les candidats, cette évolution a plusieurs avantages. Elle leur permet de présenter les deux concours à partir d'une même préparation. Même si plusieurs questions d'histoire géographie diffèrent et qu'une épreuve de Lettres s'ajoute par rapport au CAPES, ces questions communes offrent aux candidats une forme d'optimisation de leur préparation. De plus, nous remarquons une forme de décalage parfois d'une année pour l'inscription d'une question qui était au CAPES au programme du CAPLP. Par exemple la question « Géographie des mers et des océans » présente au programme du CAPES de 2015 à 2017 n'apparait qu'à partir de 2017 au CAPLP pour trois années.

Apparaissent ici surtout les avantages de ce système pour l'institution scolaire. Il permet tout d'abord de bénéficier d'une réserve potentielle de candidats plus conséquente puisque les questions communes favorisent l'inscription aux deux concours. Ensuite il encourage l'inscription des candidats ayant échoué au CAPES au CAPLP permettant d'alimenter le vivier

des candidats au CAPLP, concours que certains étudiants n'auraient indubitablement jamais passé. Enfin les questions communes amènent un rapprochement entre le CAPES et CAPLP en termes de notorité de concours d'enseignement.

Ce processus aurait pu redorer et valoriser le CAPLP s'il n'y avait pas deux écueils. Le premier repose sur le fait que ce rapprochement ne s'effectue qu'avec la valence histoire géographie et le CAPES d'histoire géographie gommant la spécificité bivalente du concours d'accès au corps des PLP Lettres-histoire et donc sa spécificité propre. La seconde, corolaire de la précédente, s'incarne dans la valence Lettres du CAPLP qui ne s'inscrit pas du tout dans la démarche de rapprochement avec le CAPES de Lettres modernes. Même si sur la forme, les épreuves du CAPES de Lettres modernes et de la valence Lettres du CAPLP sont semblables avec les études d'œuvres littéraires au programme, aucun point commun ni de similitude n'apparaissent. La frontière entre le CAPES et le CAPLP en Lettres modernes est beaucoup plus marquée.

Finalement deux conceptions du CAPLP cohabitent. La valence Lettres fait le choix de mettre en lumière la spécificité du CAPLP comme un concours singulier. Par exemple, pour chaque publication de programme du concours, la partie Lettres débute toujours avec la même formulation : « Les épreuves ont pour référence les programmes de français du lycée professionnel (CAP et baccalauréat professionnel) ». Cette formulation inscrit ce concours dans le cadre de l'enseignement professionnel en faisant des programmes de Lettres de CAP ou de baccalauréat professionnel les ressources de références.

Figure 53: Programme du CAPLP Lettres-histoire géographie, session 2022

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS
Liberté Égalité Fraternité

Concours externe du CAPLP et Cafep - CAPLP

Section lettres – histoire et géographie

Programme de la session 2022

Lettres

Les épreuves ont pour référence les programmes de français du lycée professionnel (CAP et baccalauréat professionnel).

Pour l'épreuve orale d'admission, les textes proposés à l'étude des candidats seront extraits des six œuvres suivantes :

- Joachim du Bellay, *Les Regrets*
- Molière, *L'École des femmes*
- Choderlos de Laclos, *Les Liaisons dangereuses*
- Victor Hugo, *Les Orientales*
- Jean-Paul Sartre, *Huis-clos*
- Colette, *Sido*

Histoire

- Grandes étapes et moments-clefs de l'histoire des femmes en France des Lumières à nos jours.
- Le travail en Europe occidentale des années 1830 aux années 1930. Mains-d'œuvre artisanales et industrielles, pratiques et questions sociales (question nouvelle).

Géographie

- La France : aménager les territoires (territoires de la métropole et ultramarins).
- Frontières (question nouvelle).

Pour la session 2023, le programme de la valence histoire et géographie sera :

Histoire

- Les révolutions dans l'espace atlantique : Amérique, France, Saint Domingue (1775-1804) (question nouvelle).
- Le travail en Europe occidentale des années 1830 aux années 1930. Mains-d'œuvre artisanales et industrielles, pratiques et questions sociales.

Géographie

- Métropoles et métropolisation en France (question nouvelle)
- Frontières

© www.devenirenseignant.gouv.fr

25 juin 2021

Source :https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/caplp_externe/09/3/p2022_caplp_ext_lettres_hg_1414093.pdf

Dans la partie consacrée à la valence histoire géographie, nulle mention des programmes ou de quelques références à l'enseignement en voie professionnelle. Ici, il y a bien une autre stratégie que celle des responsables de la partie Lettres, en histoire géographie le rapprochement entre le CAPES et le CAPLP est privilégié voire revendiqué dans la formulation des questions aux concours. Il apparait que la bienveillance dont semble faire preuve l'institution scolaire envers les candidats en alignant les questions en histoire géographie peine à masquer ses propres intérêts en créant les conditions favorables à la constitution d'un vivier de candidats susceptibles d'être recrutés au CAPLP Lettres-histoire, concours souvent dévalorisé ou tout simplement méconnu des étudiants des instituts universitaires de recherche et d'enseignement supérieur d'histoire ou de géographie comme nous l'avons vu précédemment.

- L'image d'un concours

C'est en revenant aux profils des candidats qui ont passé un autre concours que l'image de CAPLP Lettres-histoire se dessine plus nettement en confrontant les idées reçues à une analyse précise basée sur les commentaires de candidats.

Les entretiens ont mis en lumière différentes perceptions. Le CAPLP leur apparait comme un concours bienveillant en comparant les attitudes des jurys entre le CAPES et le CAPLP.

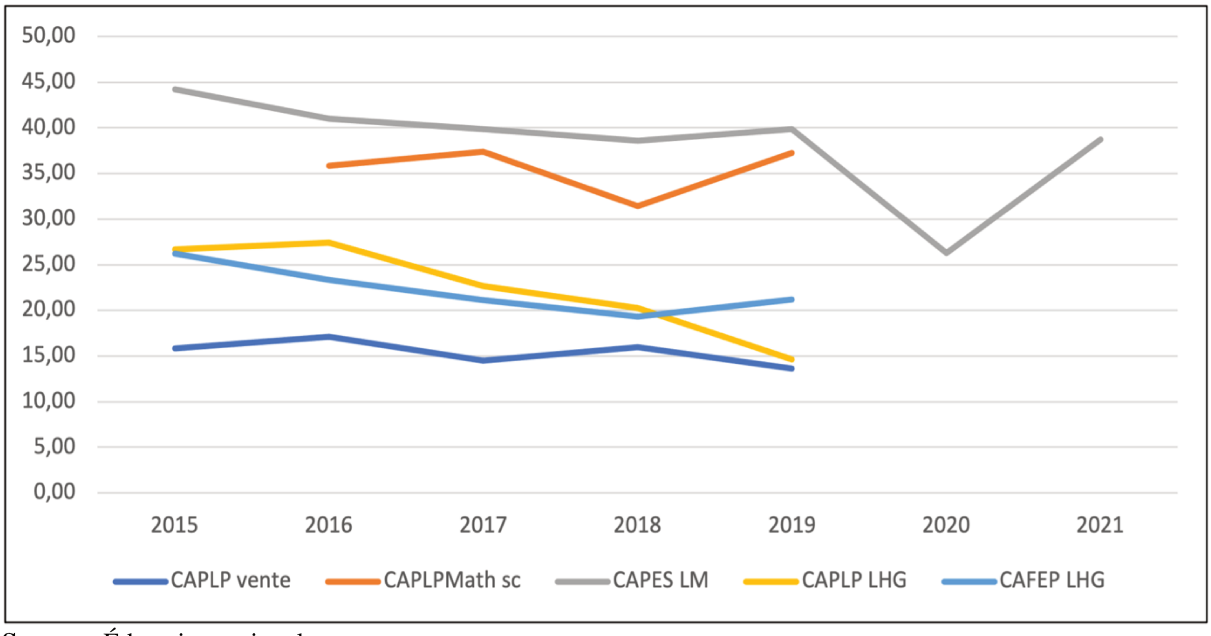
> « Entre le CAPES et le CAPLP, je trouve que le protocole…la manière d'organiser les choses étaient très différentes. Il y avait quelque chose de très protocolaire aux oraux du CAPES et une pression très importante que l'on nous mettait sur les épaules. Je pense que ça fait partie du jeu du concours, je le comprends. Mais lorsque j'ai vu les oraux du PLP, je me sentais plus à l'aise. On nous mettait en confiance dans la manière de présenter les choses…il n'y avait pas de surprises, les consignes étaient claires. On essayait de nous rassurer. Sur un point tout à fait factuel, sur les oraux du PLP, ce qui m'avait étonné c'est que l'on m'avait demandé si je souhaitais de m'asseoir pour présenter mon exposé en français ou en histoire alors qu'au CAPES, il y avait tout le protocole, le tirage au sort, on devait descendre dans une salle…c'est vrai que c'était impressionnant. » (Ludovic)

Autre caractéristique, le CAPLP apparait comme un concours facile et accessible. Pourtant les analyses des statistiques de réussite au concours restent proches de ceux du CAPES comme évoqué précédemment. La perception symbolique de ce concours repose sur la transposition d'un statut marginalisé de l'enseignement professionnel au concours de recrutement qui permet d'y enseigner. Cela conforte l'idée d'une similitude entre les attentes d'un concours et les modalités d'enseignement qui s'en suivront. Plusieurs éléments permettent de le confirmer.

L'absence de communication de l'Institution sur le concours ne permet pas de valoriser ou de le rendre attractif. L'université a également une responsabilité dans ce manque de visibilité par son absence d'information auprès des étudiants.

Un autre facteur explicatif avancé par les enquêtés repose la facilité d'obtention du CAPLP par rapport au CAPES. Le fait de présenter le concours d'enseignement dans la voie professionnelle permettrait aux candidats de mettre toutes les chances de leurs côtés pour entrer dans la fonction publique. L'analyse des graphiques suivants illustre les situations réelles de recrutement en prenant comme base le nombre des candidats non éliminés à l'issu des épreuves d'admissibilité.

Figure 54: Chances d'atteindre l'admissibilité



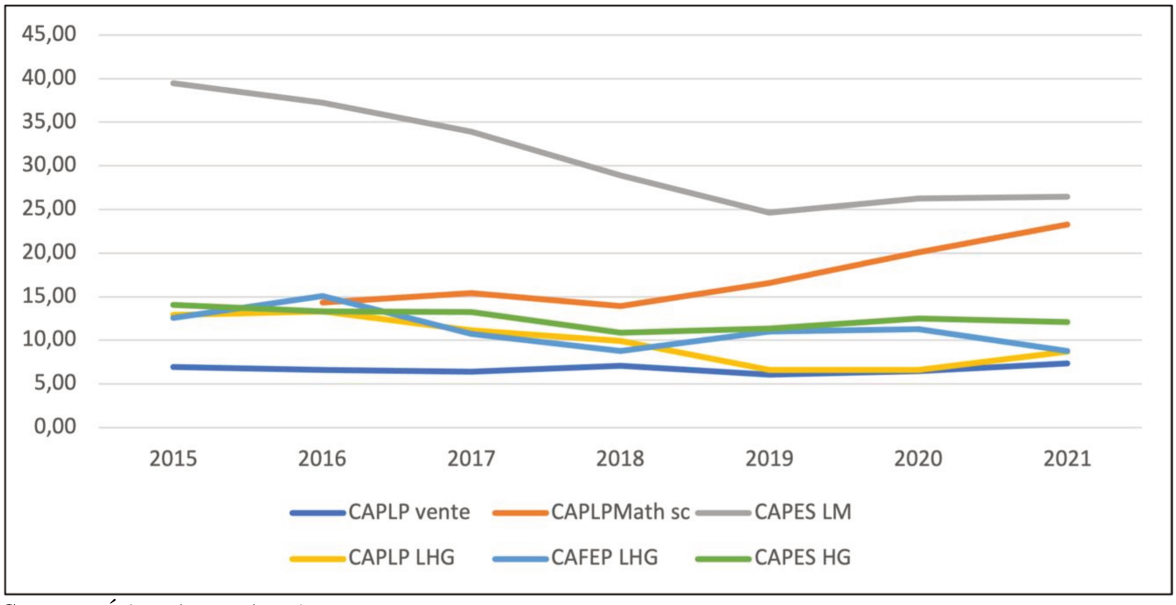
Source : Éducation nationale.
Lecture : En 2017, un candidat inscrit au CAPLP de math sciences avait 35,84 % de chances d'être admissible.

Au préalable, il est nécessaire de rappeler que l'absence de données pour la session 2020 s'explique par le contexte sanitaire en France suite au COVID qui a amené le ministère à annuler les épreuves d'admission. Les épreuves du CAPES de Lettres modernes ont, quant à elles, pu se dérouler pour des raisons de calendrier différent des autres concours.

En s'intéressant à la perception de concours jugé comme facile c'est-à-dire un concours où le candidat considère avoir plus de chance de l'obtenir, la logique faisant du CAPLP un concours facile d'accès est mise à mal. Depuis 2015, la situation a évolué mais la tendance globale est à une diminution des chances d'accès aux épreuves d'admission. De plus si l'on se focalise sur la session 2019, le CAPLP Lettres-histoire reste un des plus sélectifs avec 15 % de chances d'être retenu pour les oraux, soit 25 points de moins que le CAPES de Lettres modernes. La barrière de l'admissibilité du CAPLP apparait ainsi très sélective, tendance qui se confirme jusqu'à aujourd'hui liée à la diminution des postes offerts au concours.

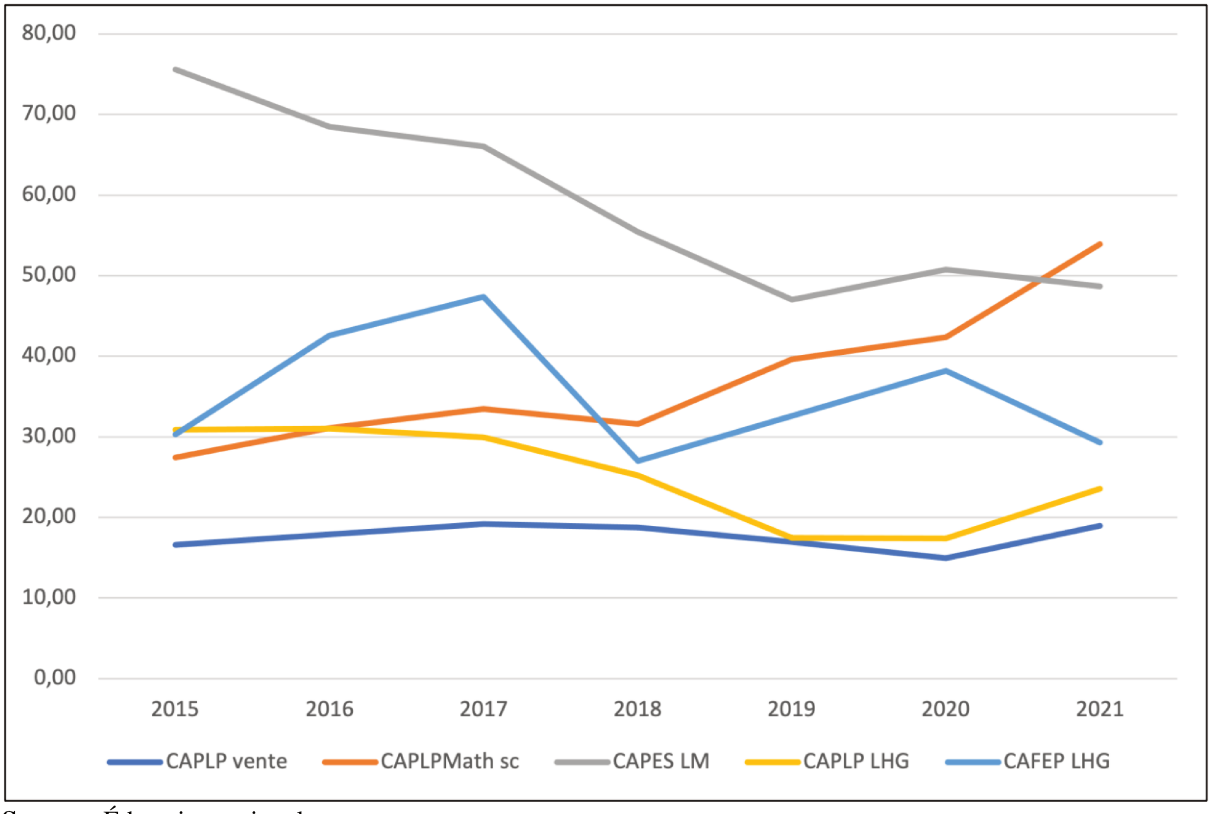
Cette tendance se retrouve dans l'analyse comparative des pourcentages de réussite au concours en faisant la distinction entre les inscrits et les candidats non éliminés comme le démontrent les deux graphiques suivants.

Figure 55: taux de réussite au concours



Source : Éducation nationale.
Lecture : en 2016, un candidat inscrit au CAFEP de Lettres-histoire avait 15,04 % d'être admis.

Figure 56: Taux de réussite réel au concours



Source : Éducation nationale.
Lecture : En 2016, un candidat au CAPLP Lettres-histoire avait 31,02 % de chances d'être admis par la prise en compte du nombre total des candidats non éliminés plutôt que le nombre total d'inscrits.

Dans les deux cas présentés, les CAPLP restent des concours sélectifs face aux CAPES de Lettres modernes. Alors qu'un candidat non-éliminé en Lettres modernes, en 2020, avait 50,73 % de chances d'être admis au concours, ce pourcentage était de 17,36 % pour le CAPLP Lettres- histoire. *In fine*, la question se pose donc sur les origines de la réputation d'un CAPLP accessible, facile d'accès dont font écho les candidats.

B. Un concours marginalisé

1) L'invisibilité d'un concours

- Une place à part parmi les autres concours

Comme pour le CAPES[131] ou le CRPE[132], le CAPLP dispose de sa page institutionnelle du ministère de l'Éducation nationale notamment sur le site Eduscol[133], faisant sa promotion comme n'importe quel autre concours.

Préalablement une lecture détaillée des pages internet ministérielles appelle une remarque. Le bandeau introductif de la page du CAPLP informe que « comme tout enseignant titulaire des concours de l'enseignement public, le professeur de lycée professionnel est un fonctionnaire de l'État » alors que sur les pages des autres concours le discours évoque exclusivement la thématique de la pédagogie. Il ne faut en effet pas oublier que cette page s'adresse à tous les PLP notamment ceux de l'enseignement professionnel pouvant venir d'horizons très différents, en particulier du secteur économique. En devenant PLP, ils perdent une habitude de fonctionnement, un habitus professionnel et doivent s'adapter à celui de l'Éducation nationale où leur expérience professionnelle va se convertir en en compétences pédagogiques. Être fonctionnaire d'État implique pour eux de nombreux changements comme notamment la fin des négociations personnelles de salaire, de service et de déroulement de carrière. Ils deviennent ainsi des fonctionnaires à la disposition de l'Institution où ils seront désormais gérés par elle en fonction d'un barème sans possibilité de choisir son poste, ni sa situation géographique du moins en début de carrière. Les PLP de l'enseignement général, quant à eux, pour une grande partie n'ont jamais eu d'autres expériences et d'autres formations que celles de l'université. Dans cette présentation généraliste du métier de PLP sur le site du ministère, l'Institution prend donc la précaution de rappeler la règle commune à tous.

[131] https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33985/enseigner-college-lycee-general-capes.html
[132] https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33983/enseigner-maternelle-elementaire-crpe.html
[133] https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33990/enseigner-dans-lycee-professionnel-caplp.html

Au final, cette phrase illustre également la place secondaire occupée par ce concours à l'échelle de l'Institution. Le peu de communication et de valorisation du CAPLP par le ministère par rapport aux autres concours phares que sont l'agrégation, le CAPES ou le CRPE accentue la marginalisation du concours d'entrée dans le corps enseignant de la voie professionnelle.

- Une inexistence universitaire

Cette faible valorisation du concours par le ministère induit une méconnaissance de son existence au sein des institutions universitaires qui préparent les étudiants au concours.

Mardi 20 mars 2018 :

Intervention lors de la réunion d'information du responsable du parcours MEEF second degré devant les étudiants de licence de Lettres modernes à l'université de [Ville de l'académie-cible]. Une quarantaine d'étudiants sont présents. Après une courte présentation des modalités du CAPES (épreuves, attendus, perspectives), j'effectue une présentation similaire pour le CAPLP Lettres-histoire. S'ensuit un temps d'échanges. Alors que pour le CAPES, les questions des étudiants sont nombreuses et diversifiées, des précisions sont demandées sur le programme, les perspectives d'affectations, le niveau d'exigence par exemple, deux questions me sont posées pour le CAPLP Lettres-histoire. La première porte sur la possibilité de passer les deux concours en même temps et la seconde sur le poids de l'évaluation de la partie Lettres par rapport à celui de l'histoire géographie. La réunion se termine, quelques étudiants sollicitent en privé la maitresse de conférences responsable du parcours.

Ces échanges sont également l'illustration de la place singulière qu'occupe ce concours dans les stratégies élaborées par les étudiants. Avec la stratégie d'alignement des programmes notamment en histoire géographie, le CAPLP apparait initialement comme une opportunité d'entrainement aux épreuves de concours dans une des valences avant de passer les épreuves du CAPES. Il est courant qu'un étudiant faisant du CAPES de Lettres sa priorité, ne s'inscrive au CAPLP que pour passer la première épreuve de français en guise de répétition générale au CAPES. Certains étudiants, eux passent l'ensemble des épreuves du CAPLP et ensuite le CAPES. Ce profil se retrouve régulièrement lors des journées de préparation au concours

d'enseignement interne[134] organisées par les rectorats. Mais il est important de dépasser cette vision d'un concours d'entrainement pour cerner les réelles stratégies des étudiants qui s'inscrivent au CAPLP pour « sécuriser » (Jacques) leur entrée dans l'Éducation nationale. Dans ce contexte, la hiérarchie entre les concours d'enseignement devient plus explicite : la priorité est donnée à l'obtention du CAPES et le CAPLP devient une voie secondaire, moins valorisée, d'entrer dans l'Éducation nationale.

Enfin une minorité d'étudiants se consacre exclusivement à la préparation du concours pour devenir PLP Lettres-histoire. Le parcours explicité par Odile précédemment en est l'illustration. Il s'agit d'étudiants qui, ayant échoué à plusieurs reprises au concours du CAPES ou de l'agrégation, s'inscrivent au CAPLP.

Le parcours de Stéphanie est également l'illustration de cette troisième stratégie. Après deux ans de classes préparatoires pour préparer le concours d'entrée à l'école des Chartres, elle intègre la faculté d'histoire directement en licence jusqu'en DEA. Elle décide ensuite de préparer les concours. S'en suit deux années de préparation : « Moi je ne connaissais pas tous les concours la première année je me suis inscrite au CAPES et à l'agrég ». Elle échoue aux deux et passe l'année suivante le CAPES et le CAPLP. Admissible aux deux, elle n'est admise qu'au CAPLP. « J'ai choisi donc par défaut le PLP. Mais je ne regrette pas forcément ». Des aspirations à l'intégration au sein de la prestigieuse école des Chartres à la titularisation en lycée professionnel, son parcours illustre l'impact des échecs successifs au concours de recrutement et incarne la représentation qu'un enseignant peut se faire de son arrivée dans le métier de PLP Lettres-histoire. Le métier en lycée professionnel devient le symbole d'échecs successifs aboutissant à une relégation et de la marginalisation d'étudiants dont le système scolaire général ne veut pas.

Finalement, la présentation du concours aux futurs candidats au sein des institutions universitaires ne relève que de deux explications. La première est structurelle. Certaines académies disposent au sein des INSPE d'un parcours pour former les PLP stagiaires dans lesquels interviennent des universitaires. Le fait d'entretenir le vivier de candidats permet de pérenniser l'existence de ce parcours et indirectement leurs heures d'enseignement. Les observations de la place des parcours PLP au sein des différentes universités le démontrent. Le

[134] Ces journées de préparation au concours interne sont ouvertes aux agents non titulaires de l'académie qui au bout de trois années d'ancienneté peuvent prétendre à être éligibles aux conditions d'inscription aux concours internes.

parcours PLP notamment en Lettres-histoire, a le défaut de ne concerner que de faibles effectifs nécessitant de créer des parcours spécifiques alors que les parcours aussi bien en histoire géographie qu'en lettres modernes regroupent les effectifs les plus importants. Ainsi un certain nombre d'universités ont fait le choix de simplement supprimer les parcours PLP Lettres-histoire ou d'intégrer des modules optionnels de préparation au CAPLP Lettres-histoire au sein des parcours dédiés aux CAPES de lettres ou d'histoire-géographie. Il est important néanmoins de noter que seulement quelques académies en France conservent des parcours complets[135] de préparation au CAPLP Lettres-histoire. Il s'agit en règle générale de celles accueillants le plus d'établissements professionnels comme celles de Lille ou Créteil.

La seconde est davantage informelle. Elle prend appui sur des relations entre personnes et fait l'objet de démarches individuelles d'un universitaire ayant une affinité particulière avec la voie professionnelle, une personne de sa famille, de son entourage… Ici la promotion du concours du CAPLP devient un acte militant de valorisation. On peut également penser aux maîtres de conférences en histoire, en géographie ou en lettres qui sont invités à participer aux jurys du concours. Le fait de participer à l'ensemble du processus de recrutement des futurs professeurs de lycée professionnel en Lettres-histoire (réalisation de sujets, correction des écrits, sessions des épreuves orales d'admission…) amène les universitaires à découvrir ce concours et ses spécificités. Ce processus induit un regard différent des universitaires sur le CAPLP, une fois les sessions de concours passées. Mais cela reste un processus informel lié aux individus et non à une politique plus globale institutionnalisée volontariste.

Cette logique institutionnelle évolue néanmoins. La réforme du concours avec la masterisation en 2011 a été la première étape comme nous avons pu le voir avec l'augmentation du niveau de qualification des enseignants titulaires les plus récemment entrés dans le métier. À partir de 2011, les candidats aux concours de l'enseignement doivent être inscrits ou titulaires du master 2, la justification de l'obtention du diplôme étant obligatoire pour être titularisé. Pour les lauréats au concours mais qui n'auraient pas validé leur master, ils garderont le bénéfice du concours pendant un an. La création du master MEEF[136], en 2013, poursuit ce travail de structuration. Même si les attentes du métier de PLP sont mentionnées dans différents

[135] Un parcours complet de formation comporte deux années : la première qui prépare les candidats aux épreuves du concours, la seconde les accueille dans le cadre de leur année de stagiairisation.

[136] Le master MEEF est le master dédié à la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Il se compose de trois mentions spécifiques : mention 1er degré, mention second degré et mention encadrement éducatif. La communication ministérielle ne parle à aucun moment de la voie professionnelle indiquant sommairement que la deuxième mention amène à « enseigner au collège et au lycée », https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98901/de-la-licence-au-master-meef.html

documents liés à la refonte des métiers de l'enseignement, comme le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, la formation au métier de professeurs de lycées professionnels reste inexistante[137].

2) Différentes voies d'accès, exigences spécifiques

L'accès au corps des PLP se fait en majorité par la voie du concours externe dans le secteur public. Néanmoins, il existe d'autres voies pour intégrer le corps des PLP Lettres-histoire. Après s'être concentré sur la voie principale, il semble important de s'intéresser à deux autres modalités d'intégration pour y déceler si d'autres stratégies y sont à l'œuvre ou si elles sont identiques à la voie externe dans le public. Bien que de natures différentes, s'intéresser au concours interne réservé aux fonctionnaires ayant déjà travaillé plusieurs années dans l'administration ou au concours menant au grade de professeurs dans le secteur privé sous contrat[138], permet d'identifier des stratégies spécifiques que certains candidats privilégient pour tenter de contourner les règles imposées par l'institution scolaire.

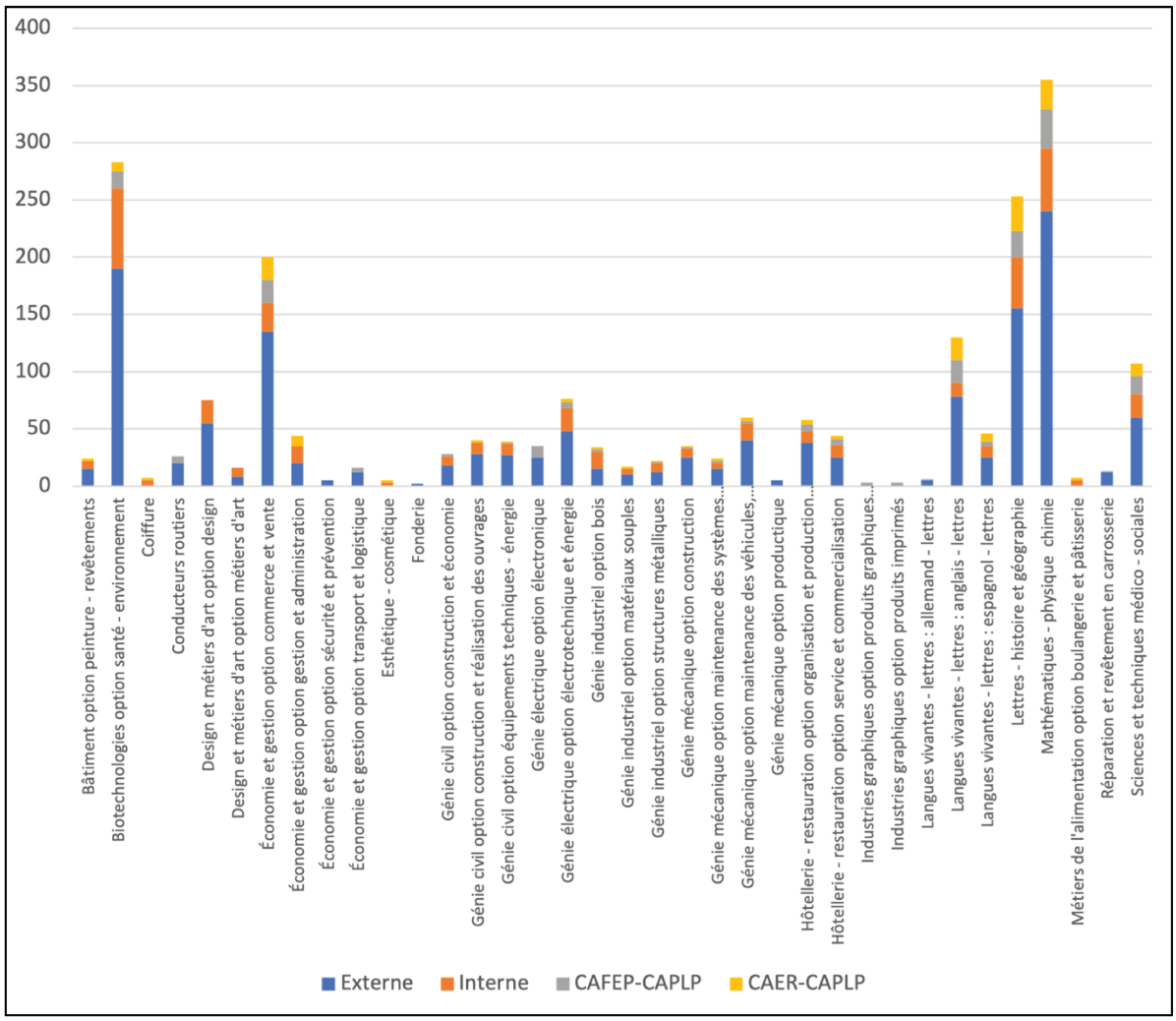
- Cooptation parmi les pairs.

Le concours interne et le recrutement dans le secteur privé sous contrat restent marginaux en terme numérique au regard du nombre total de postes offerts au concours.

[137] Ce référentiel liste les compétences qu'un enseignant doit maitriser. Dans ce document, les différentes compétences sont présentées avec des exemples précis de sa déclinaison dans les écoles, dans les collèges, dans le lycée général et technologique et au lycée professionnel. Pour la première fois un document unique regroupe le groupe les attendus de l'Institution en termes de maitrise de compétences en distinguant et caractérisant les spécificités de chacune des voies de formation. Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013, https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

[138] Le CAPLP correspond au terme générique d'accès au corps des PLP Lettres-histoire. Le secteur privé dispose de deux terminologies différentes : le CAPLP-CAFEP correspond au concours externe, le CAPLP- CAER l'interne.

Figure 57: Postes offerts au concours CAPLP- session 2022



Source : Éducation nationale.

À la session 2022, la spécialité Lettres-histoire est le troisième concours en nombre de postes offerts : 155 postes au CAPLP externe, 45 à l'interne, 23 au CAFEP, 30 au CAER.

Pour le concours interne, outre les épreuves spécifiques présentées précédemment, il relève d'une volonté d'offrir aux enseignants non titulaires en poste un mode d'accès spécifique au regard des missions qu'ils exercent déjà. Ce concours a une place particulière. De par la

faiblesse des postes offerts et la nécessité du candidat de présenter dans leurs dossiers une expérience pédagogique menée en classe, il semblerait logique que cette voie d'accès au concours privilégie les compétences pédagogiquement et théoriquement acquises. Néanmoins les épreuves orales, quasiment identiques à celles de l'externe c'est à dire basées sur des connaissances universitaires replacent ce concours dans la logique disciplinaire. Le concours reste avant toute chose une validation de l'exercice du métier déjà en poste et donc connaissant la voie professionnelle et ses codes. À ce titre, les candidats ayant une réelle expérience dans la voie professionnelle possèdent de véritables atouts pour être admis. Il ne faut pas oublier que chaque contractuel reçoit théoriquement l'aval de l'inspecteur de l'académie pour pouvoir enseigner suite à la lecture du CV et d'une lettre de motivation auxquels s'ajoutent souvent un entretien. En effet gardons à l'esprit que d'autres profils peuvent se présenter le concours sans connaitre la voie professionnelle voire n'y ayant jamais enseigné. Les agents administratifs, des assistants d'éducation par exemple peuvent se présenter au concours mais déconnectés de la réalité de l'enseignement en voie professionnelle, leurs chances d'admission sont minces.

En lien direct avec le candidat et son parcours à travers le dossier RAEP[139], le jury est à même de connaitre le « degré d'affinité » du candidat avec la voie professionnelle. Sans remettre en question la déontologie des membres de jury, il est évident qu'il est plus commode de retenir certains candidats plus proches de la culture de la voie professionnelle à partir de ces épreuves qu'avec la correction de deux copies anonymées d'exercices universitaires pour l'externe. D'ailleurs les informations fournies sur la page dédiée à la présentation des attendus du concours sur le site du ministère[140] restent bien sommaires. Il y est mentionné que les critères d'appréciation du jury du dossier RAEP porteront sur « la pertinence du choix de l'activité décrite, la maîtrise des enjeux scientifiques, techniques, professionnels, didactiques, pédagogiques et formatifs de l'activité décrite, la structuration du propos, la prise de recul dans l'analyse de la situation exposée, la justification argumentée des choix pédagogiques opérés et la qualité de l'expression et la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe ». Aucune mention spécifique n'apparait sur la voie professionnelle, voie de formation dans laquelle les candidats seront amenés à enseigner. Ce caractère généraliste des critères offre ainsi la liberté de décision et d'évaluation aux membres de jury.

[139] La reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle : dossier déposé lors de l'inscription au concours composé d'une partie sur le parcours personnel et professionnel du candidat et une seconde présentant une expérience pédagogique menée en classe.

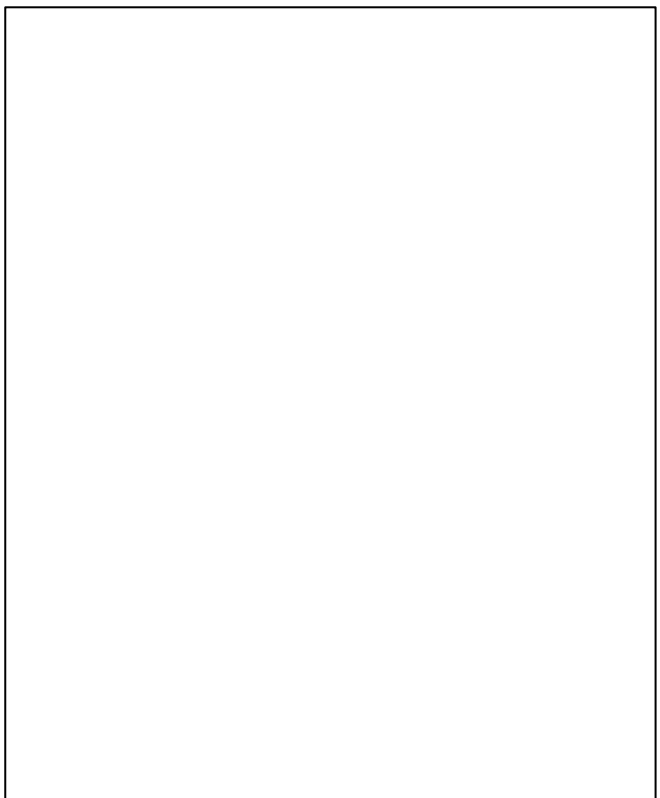
[140] https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid159001/epreuves-caplp-interne-caer-caplp-lettres-histoire-geographie.html

Bien qu'elle nécessiterait une expertise plus approfondie, la voie interne est un concours avec sa singularité mais s'inscrivant dans la logique de la construction d'une culture professorale spécifique. D'ailleurs les membres de jury alternent souvent de l'interne à l'externe permettant d'harmoniser les attendus en termes de profils de futurs PLP Lettres-histoire.

- La voie spécifique du secteur privé

Le CAFEP et le CAER, sont respectivement les concours externe et interne d'accès au poste de professeurs de Lettres-histoire dans le secteur privé sous contrat avec l'Éducation nationale. Malgré la faiblesse du nombre de postes ouverts au concours, ces voies d'accès se distinguent par des spécificités. Que ce soit pour le secteur privé ou public, les candidats passent les mêmes épreuves avec les mêmes membres de jury. Mais les candidats ne disposent pas des mêmes règles de titularisation. En règle générale, les lauréats du privé restent dans l'académie où ils étaient lors de leur inscription au concours alors que pour ceux du public sont soumis au mouvement national. Les affectations se font généralement et davantage dans les académies déficitaires et à faible barème que sont Créteil, Versailles ou Lille. Outre cet élément, un autre apparait plus significatif. Les candidats du privé passent donc exactement les mêmes épreuves que ceux du public, sont évalués par les mêmes membres de jury sans distinction et pourtant les barres d'admissibilité et d'admission sont différentes.

Figure 58: Bilan de l'admissibilité et de l'admission de la session 2019 du CAPLP/ CAFEP-CAPLP, section Lettres et histoire-géographie



BILAN DE L'*ADMISSIBILITÉ* ET DE L'ADMISSION

	CAPLP EXTERNE	CAFEP CAPLP
Nombre de postes	114	30
Nombre d'inscrits	*1736*	*264*
Nombre de candidats non éliminés	*652*	*92*
Barre d'admissibilité	*30,5*	*30*
Nombre d'admissibles	*253*	*56*
Moyenne des candidats admissibles	*41,48*	*39,55*
Nombre de candidats non éliminés	241	52
Nombre d'admis sur liste principale	114	29
Nombre d'admis sur liste complémentaire	10	–
Barre d'admission de la liste principale	115,8	98
Barre d'admission de la liste complémentaire	112,5	–
Moyenne des candidats admis sur liste principale (total de l'admissibilité et de l'admission)	148,16	130,78

Source : Rapport de jury du CAPLP externe et CAFEP-CAPLP, section Lettres et Histoire-géographie, session 2019, p.3, https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/ext/40/9/rj-2019-caplp-externe-lettres-histoire-geographie_1181409.pdf

Lors de la session 2019, la barre d'admission au CAFEP était inférieure de 17,5 points à celle du CAPLP du secteur public. Déterminées par le nombre de candidats inscrits et de postes offerts (comme présenté précédemment), ce traitement différent a pu être source de tensions et d'opposition. En effet, lors des sessions de concours, un équilibre fragile doit être trouver entre pourvoir les postes ouverts au concours et maintenir toutefois un certain niveau d'exigence en termes de niveau de maitrises des compétences attendues. Au regard du nombre de postes offerts au concours notamment dans le secteur privé, la barre d'admission est logiquement abaissée, démarche que certains membres de jury peuvent contester y compris les membres relevant du secteur privé, dans un souci d'harmonisation de l'ensemble du corps. Pour saisir les finalités de ces attitudes, il faut comprendre qu'elles font référence à des questions de reconnaissance du travail et de légitimité du secteur privé sous contrat face celle du public : les inégalités et la marginalisation dont sont victimes les enseignants du privé sous contrat perçus comme une catégorie de professeurs à part que les membres de jury veulent infléchir par une équité de traitement lors des concours.

Il n'est pas négligeable de noter que la formation des lauréats du concours relevant du privé échappe parfois à l'Éducation nationale et notamment aux inspecteurs dans chaque académie

puisque la formation des stagiaires relève de services spécifiques. Pour l'enseignement catholique, FORMIRIS prend en charge la formation des néo-titulaires comme sa page internet dédiée le mentionne :

> « Organisme national de l'Enseignement catholique, Formiris a la responsabilité de la programmation de la politique de formation des enseignants du 1er et du 2nd degré des établissements privés, sous contrat d'association avec l'État, qui ont adhéré à la Fédération. Elle élabore, programme, gère, évalue et rend compte des dispositifs de formation continue des établissements de l'Enseignement privé sous contrat relevant des conventions passées par Formiris avec l'État. Pour la formation initiale, la mission de Formiris est de gérer la subvention du ministère, d'évaluer et de rendre compte des formations auprès du ministère chargé de l'Enseignement supérieur. » (https://www.formiris.org/notre-organisation)

En fonction de la mise en œuvre de la convention signée entre Formiris et l'État, le suivi par inspecteurs des parcours de formation des professeurs stagiaires peut être très variable d'une académie à une autre. Le concours représente ainsi un moment fondateur pour s'assurer l'entrée de personnels correspondant aux attentes du groupe.

Finalement ces deux exemples spécifiques nourrissent la réflexion et illustrent les stratégies en œuvre dans le corps des Lettres-histoire. Ce temps important que sont les sessions de concours démontre une certaine concordance autour de sa représentation quels que soient le secteur ou la voie choisis.

3) La convergence autour du stigmate

L'analyse des stratégies amenant les candidats à présenter ce concours permet de dévoiler leurs perceptions du CAPLP et les multiples stratégies qu'ils privilégient pour intégrer l'Éducation nationale.

- Processus d'acceptation de leur statut bivalent spécifique

Une remarque préalable issue de cette enquête nationale est nécessaire pour comprendre la place occupée par la bivalence afférente au statut des Lettres-histoire dans le processus de choix du concours du CAPLP par les candidats.

Figure 59: le choix du concours (n=1314)

Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
Le fait d'enseigner plusieurs disciplines (Lettres-Histoire-Géographie) a-t-il orienté votre choix vers le CAPLP ?			
non	609	45,9	46,3
oui	702	52,9	53,4
Oui et non	3	0,2	0,3
Ensemble	1314	100,0	100,0

Source : Enquête nationale par questionnaire.

De manière assez significative, les réponses font apparaitre deux groupes. Le fait de se présenter au CAPLP Lettres-histoire, pour une moitié, s'explique par le fait de dispenser plusieurs disciplines et donc de pouvoir mettre en œuvre la bivalence alors que pour l'autre groupe (46,3 % des répondants) cela n'a pas eu d'impact.

Ce tableau pourrait faire apparaitre une situation assez simple entre des enseignants passant le concours dans la perspective d'un entrainement, déjà évoqué précédemment et ceux souvent issus d'un parcours professionnel spécifique se concentrant sur ce concours défini comme facile pour mettre toutes les chances de leurs côtés afin d'intégrer la fonction publique. Cette idée se confirme puisque 57 % des répondants mentionnent ne pas avoir passer d'autres concours que le CAPLP Lettres-histoire. Deux profils se dégagent bien parmi les répondants : ceux pour qui le fait d'enseigner en Lettres-histoire était l'unique objectif et ceux pour qui le concours CAPLP fait partie d'un projet plus global.

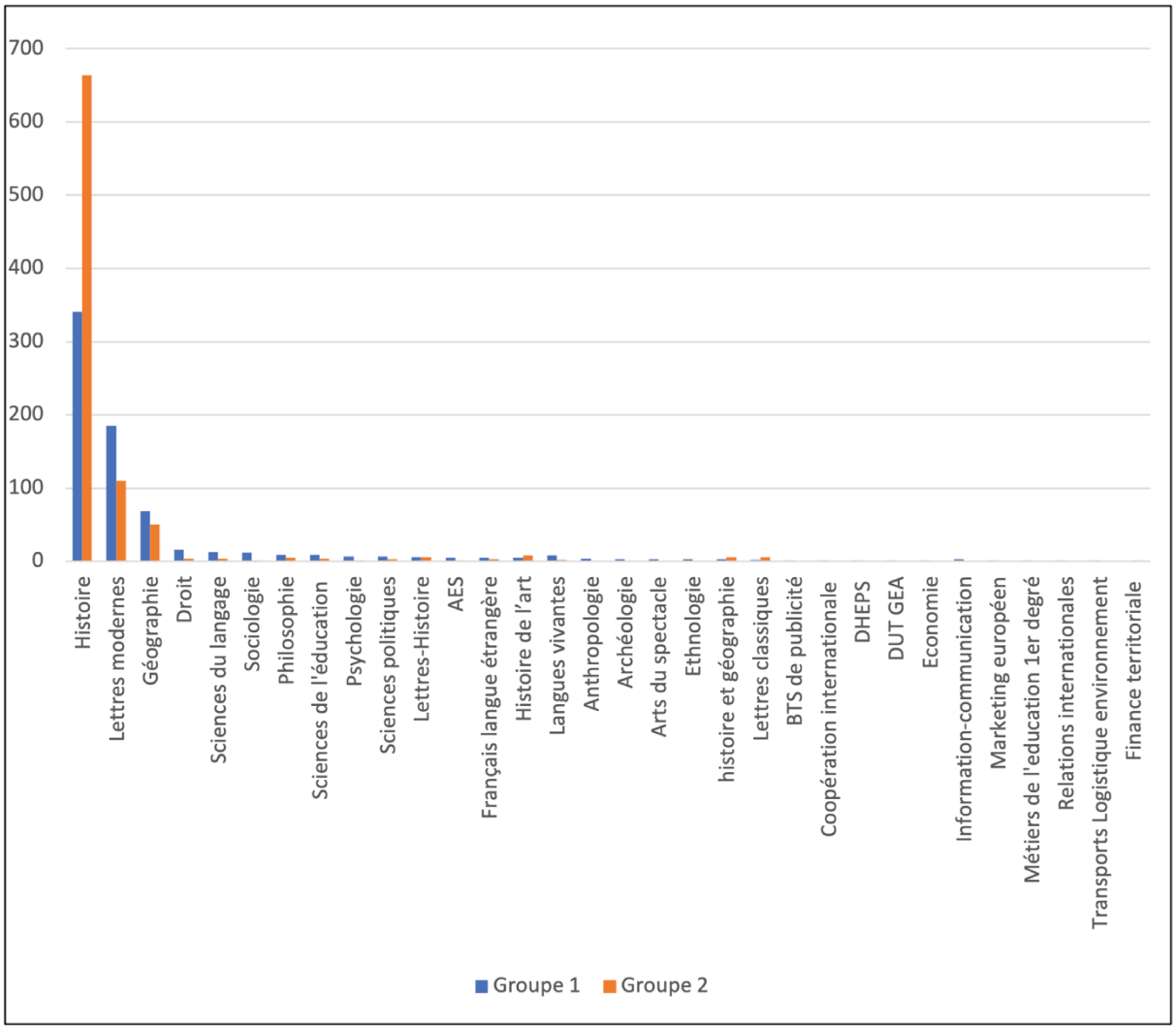
Mais comme les figures 48 et 49 l'ont précédemment démontré, la comparaison de la composition des spécificités de chacun des deux groupes démontre que la situation est plus complexe. Le groupe 1 correspond aux Lettres-histoire ayant répondu à l'enquête nationale indiquant qu'ils n'ont passé que le CAPLP Lettres-histoire, le groupe 2 plusieurs concours en même temps. L'ancienneté dans le métier et l'origine sociale n'apparaissent pas comme des facteurs explicatifs significatifs. Il est d'ailleurs intéressant de relever que les enfants d'ouvriers comme ceux de cadres semblent adopter les mêmes stratégies mais la notion de « filet de sécurité » en passant le CAPLP Lettres-histoire en même temps que le CAPES n'a sans doute pas la même signification pour les premiers et pour les seconds. Pour les premiers, cette stratégie représente une avancée vers une promotion sociale à petits pas, règle très classique de ce milieu. D'autre part, les enfants de cadres risquent un déclassement plus important en devenant PLP que les enfants d'ouvriers. Les enjeux ne sont finalement pas les mêmes. Ainsi

pour ce qui est des fils d'ouvriers dans le groupe 1, le seul PLP représente une réelle promotion sociale ce qui expliquerait que 40% du groupe 1 s'en contentent. Martine décrit ce processus l'amenant à passer le CAPLP pour stabiliser sa situation précaire :

> « J'ai fait une maitrise de lettres modernes avec une option « métiers de l'enseignement ». Ensuite je ne me destinais cependant pas à l'enseignement (…) j'ai cherché du travail par ailleurs sans en trouver. J'ai eu deux enfants. Et ensuite J'ai été surveillante d'externat et ça m'a permis d'embrailler sur un contrat dans l'enseignement. Deux fois, j'ai raté le concours. L'année où j'étais au chômage, j'ai réussi le concours. Je l'ai vraiment repréparé très sérieusement. Et j'ai réussi le concours de PLP lettres histoire. » (Martine)

D'autres éléments expliquant le fait de ne passer que le CAPLP Lettres- histoire ou de s'inscrire à plusieurs concours peuvent également être identifiés en se concentrant sur la nature de leurs formations universitaires d'origine.

Figure 60: Comparaison des deux groupes selon la formation initiale (n=1314)



Source : Enquête nationale par questionnaire.

- La confrontation au monde universitaire

La multiplicité des formations universitaires autres que celles en histoire et lettres modernes, apporte un éclairage sur la distinction entre les deux groupes. Il apparait logiquement que pour les candidats disposant d'un titre universitaire dans une discipline disposant un CAPES, les candidats privilégient le fait de passer les deux concours et considèrent le CAPLP comme une possibilité de mettre toutes les chances de leurs côtés pour entrer dans l'Éducation nationale. Mais pour un certain nombre, les épreuves d'admissibilité du CAPLP Lettres-histoire se déroulant avant celles du CAPES, les candidats font des épreuves du CAPLP une modalité d'entrainement.

Mercredi 29 mai 2019 :

Je me rends au département d'histoire et de géographie de l'université de [ville] pour assurer deux heures d'accompagnement d'étudiants admissible au CAPLP externe Lettres-histoire. Ce temps de travail informel a été prévu du fait de ma connaissance du directeur de l'UFR, sensible à la question de l'enseignement professionnel.

Ils ne sont que quatre à m'attendre. Deux profils se dégagent pour ces étudiants de master. Le premier groupe de trois étudiants n'a aucune connaissance du concours et des attendus. Au regard de ma fonction, ils développent l'argumentaire « classique » pour ne pas risquer de me vexer de « vouloir enseigner dans la voie professionnelle », d'« être attirés par les élèves de CAP ou de baccalauréat ». Mais après quelques échanges, la voie professionnelle leur est totalement inconnue. Leur priorité est le CAPES et ils se retrouvent un peu par hasard à être admissibles. Ils apparaissent inquiets des épreuves à venir masquant difficilement surtout la crainte de devenir enseignants dans la voie professionnelle puisque l'admission au CAPLP leur apparait beaucoup plus probable que celle au CAPES d'histoire géographie.

Néanmoins leurs perceptions seront nuancées par le témoignage de la quatrième étudiante qui après plusieurs échecs au CAPES, m'annonce que le CAPLP est sa priorité. Elle connait le déroulé des épreuves d'admission, les programmes aussi bien du concours que ceux enseignés dans les classes de CAP ou de baccalauréat professionnel.

Ces profils de candidats sont caractéristiques du positionnement des étudiants face au concours du CAPLP. Le concours possède également une image erronée d'un concours de recrutement marquée par des idées reçues mais une perception. À l'image de la voie de formation, le concours est marginalisé face au CAPES.

Néanmoins les entretiens de PLP tendent à apporter un éclairage différent sur le moment fondateur qu'est le concours.

C. Paroles de lauréats

1) Le rite de passage du concours

- La préparation

Questionner les professeurs sur la manière dont ils ont abordé les étapes du concours permet de dévoiler leurs perceptions de multiples facteurs. En ce qui nous concerne, la manière de se préparer au concours dont témoignent les professeurs conforte le constat de motivations diverses et variées de se lancer dans cette voie.

Certains candidats privilégient une approche généraliste du concours. Sébastien était coordonnateur pédagogique dans un centre de formation, spécialiste du français langue étrangère et possède une solide expérience à l'étranger. Il explique que le CAPLP avait un double avantage pour lui. Le concours représentait une opportunité de quitter ses fonctions dans le centre de formation où ses missions s'éloignaient de plus en plus de la pédagogie :

> « j'étais coordinateur et je faisais plus d'administratif, de statistiques, de bilans, de rapports…je trouvais cette activité un peu désincarnée et je voulais revenir au fondamental c'est-à-dire à l'approche pédagogique (…) j'ai eu un gros souci au niveau de la structure, y a eu quasiment toute l'équipe qui a été licenciée. Du coup je me suis retrouvé tout seul du jour au lendemain coordinateur, directeur vacataire. » (Sébastien)

Sébastien, personne en reconversion imposée par une mutation de son métier liée au contexte économique, était dans une situation de devoir trouver un autre emploi pour gagner en stabilité professionnelle et donc financière. Même s'il avoue qu'il ne se voyait « absolument pas faire ce travail. J'avais un peu la phobie… pas la phobie scolaire… mais de l'autre côté, la phobie enseignante », il se décide néanmoins à passer le CAPLP puisqu'il disposait d'une maitrise de lettres mais ne disposait que de peu de connaissances dans les autres valences : « l'histoire géographie, j'en ai pas fait depuis le lycée. J'aime beaucoup l'histoire, je regarde des émissions mais à titre personnel et la géographie alors pas du tout ». Son choix se porte finalement sur le CAPLP grâce aux circuits d'informations que l'on pourrait définir d'informels confirmant une nouvelle fois le manque de communication institutionnelle autour du concours :

> « Il y a deux ans je ne connaissais absolument pas la filière, ce cursus. Et j'ai une amie qui était déjà en PLP, qui m'a parlé de çà et du coup j'ai dit « effectivement pourquoi pas » parce que j'aime les lettres, j'ai fait des études de lettres modernes, j'aime bien l'histoire, j'aime bien la géographie et mélanger les deux je trouve ça intéressant. Moi, je ne connaissais que le CAPES et donc je me suis inscrit vraiment...Moi, j'étais à temps plein et laissé un peu de côté ça, jusqu'à ce que le

Rectorat nous relance pour les dates du concours où là je me suis posé la question ”est-ce que je continue à préparer le concours ou est-ce que j’arrête et me consacre à mon métier d’avant ?” J’ai décidé de passer les écrits. Sauf que le jour où je devais passer les écrits, je n’étais pas prêt. » (Sébastien)

D’une idée théorique, le concours prend une forme concrète à l’annonce de son admissibilité qui lui impose de réfléchir à une réelle stratégie :

« je me suis dit ”j’ai un mois ”. Je me suis dit que si j’avais préparé l’écrit en deux semaines, mathématiquement je pouvais préparer l’oral en un mois vu que j’avais déjà préparé tout ce qui était connaissances avant. Je me suis dit que là j’avais peut-être une chance. Et je vais quand même bosser. Je vais travailler. J’ai acheté de nouveaux livres pour tout ce qui est lié aux valeurs de la République par exemple. J’ai acheté d’autres livres en histoire géographie pour augmenter mes connaissances dans ce domaine. » (Sébastien)

Le rapport de domination est identique pour Carole qui ne connaissait pas le concours spécifique à l’enseignement dans la voie professionnelle :

« je ne savais pas que le PLP existait. Mon père est agrégé donc il n’avait pas entendu parler du lycée professionnel pourtant il a été professeur pendant 15 ans dans un lycée polyvalent et il n’y avait pas vraiment de lien. C’était très séparé. Même lui, il ne m’avait pas parlé de cette possibilité-là. C’était pas vraiment connu non plus. Pour moi, c’est vraiment d’avoir fait des vacations qui m’ont fait passer le PLP. Je me sentais vraiment à l’aise dans la bivalence Français histoire-géo que d’être une spécialiste que de l’histoire-géo ou de l’histoire avec l’agrégation d’histoire. » (Carole)

Dans ce cas spécifique, l’argument des vacations apparait clairement comme une volonté de justifier son statut de reléguée au sein de la voie professionnelle, déclassement professoral concrètement tangible du fait du statut d’agrégé du père de Carole. Pour ce profil de candidats, l’obtention du CAPLP incarne davantage un moyen de légitimation de leurs places au sein de l’enseignement dans le milieu professionnel qu’ils connaissent déjà pour un certain nombre du fait de leurs vacations à la différence des concours d’enseignement de la voie générale. Mais Carole poursuit sa logique et défend son idée de la nécessaire cooptation pour mettre toutes les

chances de son côté pour être admise au concours. Elle considère avoir une réelle expertise dans la préparation du CAPLP puisqu'elle a passé à plusieurs reprises ce concours :

> « Là j'ai une grande expérience parce que je l'ai passé trois fois pendant mes trois années de pionnicat. J'étais à chaque fois admissible. J'ai été très bien préparée la première année par le CNED[141]. Donc forcément pas préparé à l'oral. Comme j'étais remplaçante, j'ai demandé à des collègues de m'aider à passer l'oral. On avait instauré des petits rituels. Un week-end sur deux, un samedi matin, donner un devoir le vendredi soir et il fallait que je me présente le samedi matin. C'était bien. Je pense que j'ai été tellement bien préparée que...Je suis tombée sur un sujet que j'avais vu avec mes collègues. » (Carole)

La préparation pour ces professeurs s'est faite par la voie de la cooptation comme pour Valérie qui a préparé le concours « en équipe […] j'étais accompagnée d'un professeur qui me disait de regarder dans les manuels scolaires y compris dans ceux de lycée général et ceux du collège. »

D'autres ont suivi le parcours plus traditionnel de préparation au concours par la voie de l'IUFM ou ensuite dans les ESPE. Logiquement, les témoins qui possèdent une formation dans une des valences disciplinaires évoquent le déséquilibre entre les formations proposées comme Julie :

> « à l'IUFM à [ville]. J'ai eu des cours en français. On avait des cours en géo, des cours en histoire et des cours de français mais sans liens entre les disciplines. Pour moi, les cours en histoire et en géo étaient beaucoup plus faciles parce que le programme était allégé par rapport au CAPES. Mais par contre en français, j'avais des cours de grammaire, de théâtre. » (Julie)

Les enseignants s'accordent sur globalement une préparation pertinente aux épreuves écrites (basées sur des connaissances universitaires) mais en grande majorité soulignent le manque de préparation pour les épreuves orales.

> « la formation que j'avais suivie à l'IUFM ne correspondait pas vraiment à l'oral du concours. Autant ça correspondait bien pour l'écrit, autant pour l'oral, ça

[141] Le Centre national d'enseignement à distance est, en France, un établissement public à caractère administratif du ministère de l'Éducation nationale offrant des formations à distance et notamment des parcours de préparation aux différents concours d'enseignement.

ne correspondait pas. C'est bien d'avoir enseigné pour l'oral. Autant l'oral que l'entretien qui a suivi, les deux étaient plus basés sur la pratique de l'enseignement que sur les cours [universitaires]. Et c'est là que j'étais assez contente d'avoir fait des vacations avant le concours parce que mes amis qui se sont retrouvés à préparer un cours et ils ne l'avaient jamais fait. Et se sont retrouvés à devoir défendre leur cours et ils n'avaient pas les arguments pour. » (Julie)

Même si l'on peut évoquer l'argument d'un effet jury, Julie revient sur la notion d'attendus aux épreuves orales qui prend appui sur la pratique de classe, le profil des élèves à la différence des épreuves du CAPES qu'elle a également passées. Les pratiques de jury du CAPLP s'illustrent tout autant par une attention particulière à la spécificité de la voie professionnelle qu'à l'accompagnement spécifique que demandent les élèves qui y sont scolarisés.

- Les épreuves

Les épreuves écrites passées, les candidats sont confrontés aux oraux, étapes redoutées puisqu'elles les confrontent pour la première fois à un jury à la différence des épreuves écrites.

Ces oraux se déroulent généralement dans un lycée professionnel privatisé pour l'occasion afin de pouvoir organiser sereinement les épreuves sans avoir à se soucier des cours qui pourraient s'y dérouler ou des élèves présents. L'ensemble des membres de jury y cohabite généralement pendant une dizaine de jours.

Deux inspecteurs généraux, un en lettres et l'autre en histoire géographie pilotent le concours. Ils alternent entre la présidence et la vice-présidence d'une année sur l'autre mais à chacune des sessions les deux valences disciplinaires sont représentées.

Le jury pour les épreuves d'admission a une composition assez hétérogène. Même si d'une session à une autre, la répartition peut changer, il conserve les mêmes acteurs. Les professeurs de Lettres-histoire, généralement formateurs dans leurs académies respectives sont les plus nombreux. Les IEN Lettres-histoire sont également présents en nombre. D'autres catégories de personnels sont également présentes mais dans une quantité bien moindre : professeurs agrégés de classes préparatoires, des IA-IPR d'histoire géographie et de lettres et quelques universitaires. Quelques personnels enseignants sont issus du secteur privé sous contrat.

Mais la principale distinction dans ce jury se fait entre les membres du sous-jury lettres et le sous-jury histoire géographie. Les relations entre les deux sont minimes. Passée la présentation générale de la session de concours en plénière, très rapidement, les deux groupes disciplinaires se dissocient pour travailler séparément. Cette scission est également concrète notamment lors de la semaine des oraux dans l'établissement accueillant les épreuves orales.

Lundi 26 juin 2017 :

Débute la semaine des oraux du CAPLP externe Lettres-histoire dans un lycée professionnel en périphérie de [ville]. La session débute par une réunion d'accueil de l'ensemble des membres du jury pour les inspecteurs généraux de lettres et d'histoire géographie, vice- président et président respectifs du concours et du directoire[142]. Elle porte sur les modalités de déroulement de la session : horaires, organisation générale, logistique. Très rapidement les deux groupes se séparent et prennent possession de leurs quartiers. Pour des raisons pratiques (circulation des candidats, organisation des salles…), le lycée est divisé en deux pôles : le premier correspondant à un bâtiment spécifique qui accueille l'ensemble des épreuves et les jurys de lettres ; alors qu'un deuxième clairement distinct du premier, ceux d'histoire géographie. Une salle de repos pour les membres de jury (correspondant à la salle des professeurs de l'établissement) par un jeu de couloirs et de passerelles extérieurs lie les deux pôles.

Mais hormis les temps informels en début de journée et celui du déjeuner, peu de liens existent entre les deux sous-jurys. Ils cohabitent dans l'espace plus qu'ils ne le partagent. Cette scission géographique est réelle et doit apparaitre aux yeux des candidats qui passent d'un espace à l'autre.

Les épreuves orales dans un concours sont une étape importante pour les candidats et même plusieurs années après, le souvenir de ce moment est prégnant chez l'ensemble des professeurs. Carole se souvient de son stress et de sa difficulté à le gérer devant son jury :

> « J'avais beaucoup de choses à dire, j'ai parlé trop vite. Ils me demandaient de ralentir mais je n'y arrivais pas. Ils m'ont dit, à la fin de l'entretien, qu'ils n'avaient

[142] Outre les présidents, le directoire du concours se composent de quatre IEN : deux en Lettres et deux en Histoire- géographie qui occupent les fonctions de secrétaires généraux.

pas réussi à prendre des notes, des élèves n'y arriveront pas non plus. Ça, c'était en histoire. Je ne l'ai pas raté de beaucoup […] La deuxième année, c'est pareil, j'étais motivée, j'ai eu les écrits. Et à l'oral sur le sujet que je vais tirer au sort la géographie pour la question didactique j'ai rien compris. Je vous assure, j'ai rien compris au sujet. Même encore quand j'y repense, je n'ai pas compris. Je ne devais pas l'avoir cette année-là ce fichu concours. Je vous assure le blanc…je ne sais pas… je ne sais pas du tout. Il ne s'est rien passé dans ma tête. Le bug. J'ai pas compris. Je suis incapable de vous dire ce que c'était, le vide abyssal. La troisième année enfin quand même remotivée par une copine qui est arrivée aussi, on partait ensemble on allait à [ville] ensemble j'ai trouvé l'énergie de l'an passé j'ai eu les écrits et j'ai eu l'oral j'étais 40e. J'étais très contente. » (Carole)

Ce stress est présent chez beaucoup de candidats. Néanmoins un certain nombre d'entre eux qui ont pu passer le CAPES au même moment témoignent de différences significatives. Valérie garde le souvenir d'un moment particulier après avoir difficilement vécu les oraux du CAPES :

« Ça a été autre chose pour le CAPLP […] Ce concours, j'avais l'impression de flotter sur un nuage. J'ai plus le souvenir des visites que j'ai pu faire que du concours lui-même. Si je me souviens d'un passage, il (le jury) a été formidable quand j'ai passé l'oral en géographie. C'étaient les paysages de la montagne. J'ai fini mon intervention sur le festival de Gérardmer et ça semble avoir bien plu au jury. Peut-être que les notions de géo, je les avais bien posées. En conclusion je dirais que j'ai préparé ce concours à ma manière sans trop écouter ce qui se disait autour de moi. À ma manière. Je me suis mise dans une bulle. » (Valérie)

Stéphanie, quant à elle, assume clairement la différence entre les deux concours. Pour elle, le jury du CAPLP était « beaucoup plus bienveillant que le CAPES ». Ce commentaire subjectif de la part de l'enseignante démontre tout de même son ressentiment envers le CAPES auquel elle a échoué en qualifiant le jury du CAPLP qui l'a admise de bienveillant.

Le CAPLP incarne un moment fondateur pour les enseignants qui forge leurs identités et devient une étape incontournable de leur identité professionnelle. Qu'ils aient passé la voie interne ou externe, ce moment revêt une importance particulière. Il incarne tout d'abord la revanche sur le CAPES (pour ceux et celles qui ont passé les deux). La réussite au CAPLP

prend ainsi une signification singulière, une sorte de rédemption pour ceux ayant échoués au CAPES vis-à-vis duquel ils gardent une certaine rancœur permettant de digérer leurs échecs précédents à d'autres concours. Ensuite cette étape du concours revêt également une importance toute particulière d'une entrée symbolique dans un corps enseignant mais qui, cette fois-ci, accepte de les recevoir. Enfin la réussite au CAPLP représente surtout la reconnaissance des compétences du candidat par ses pairs. Systématiquement les témoignages évoquent le rôle prépondérant de leurs expériences antérieures d'enseignement dans la voie professionnelle au concours lors de la passation des épreuves.

La réussite au concours CAPLP devient une étape symbolique d'une entrée dans un corps dont ils ne maitrisent que peu d'éléments mais qui veut bien les accueillir. Finalement les professeurs entrent dans un métier dont ils méconnaissent aussi bien les attendus, les profils des élèves que les exigences. Cette entrée qui peut être définie comme incertaine pour les Lettres-histoire se caractérise par le seul point commun qu'ils partagent avec les autres PLP Lettres-histoire qui est, quelles que soient leurs motivations ou résignations, d'assumer le choix raisonné d'enseigner dans la voie professionnelle. Ce dernier élément induit progressivement une construction spécifique de la représentation du CAPLP par les Lettres-histoire. Carole n'hésite d'ailleurs pas à revendiquer la spécificité du concours et battre en brèches sa réputation de concours facile.

> « Oui quand même oui c'est un concours exigeant je ne pense pas qu'on s'inscrive, on le passe et on peut l'avoir. Je pense sincèrement qu'il faut être rigoureux. Ça demande un travail sur une durée, de la réflexion, j'aimerais pas beaucoup qu'il le revoit à la baisse d'ailleurs. » (Carole)

Même si le fait d'avoir passé trois fois le CAPLP avant de l'obtenir explique le témoignage de Carole, il est important de garder à l'esprit que les enseignants construisant leur identité professionnelle avec le temps de la passation du concours est une étape importante.

2) <u>Une rétrospection</u>

Pour poursuivre cette analyse du rôle joué par le concours comme étape charnière dans la construction de l'identité des PLP Lettres-histoire, un document particulier[143] permet de croiser les regards avec les témoignages des anciens candidats au concours. Ce document qui date de

[143] Un concours sur deux millénaires, Souvenirs du recrutement des professeurs de Lettres-histoire, Lettre de Gilles aux membres du sous-jury histoire géographie du CAPLP, 11/07/2021.Cf. annexe 2.

2020 est le témoignage de Gilles, membre du jury du CAPLP Lettres-histoire à partir de 1993 jusqu'à la session de 2020 avec quelques années de césure. Il a été envoyé à l'ensemble des membres du jury lors de sa dernière session de concours. Source précieuse, il témoigne, par le regard d'un acteur présent au cœur des jurys pendant vingt-sept ans des évolutions des attendus, d'anecdotes d'un concours qui s'est considérablement transformé.

- Perte d'influence d'un concours, cœur de l'identité Lettres-histoire.

Le CAPLP, concours confidentiel, a été longtemps confié par le ministère à une équipe de membres de jury dont l'influence a été forte et prégnante dans la construction de l'identité des Lettres-histoire. Ce petit groupe formé d'inspecteurs, de formateurs et de professeurs y construisaient les pratiques, les orientations qui allaient se décliner dans les académies ensuite. Une certaine stabilité de la composition des jurys a permis de mener une réflexion durable et une diffusion des pratiques par le passage des membres du jury du concours interne à l'externe et inversement comme ce fut le cas pour Gilles. Cette stabilité des membres de jury du fait du faible nombre de personnes qui pouvait y siéger a été un moyen de construire, conforter et développer une culture spécifique des Lettres-histoire notamment face à celle du CAPES. Le rapport spécifique entre les membres de jury et les candidats représente un premier levier pour se différencier des autres concours. En ce titre, les propos de Gilles corroborent avec ceux des candidats présentés précédemment.

> « Globalement ses oraux avaient déjà une réputation de bienveillance ; le jury se rengorgeait assez volontiers d'une différence qui, en croire les candidats et la rumeur, distinguait le climat de ses preuves de celui du CAPES. Satisfaction de gagne-petit ? Avec le recul, cette stabilité présentait surtout une série d'avantages : la culture commune dépassait largement les chants partagés. » (Gilles, p. 2)

Cette forme d'endogamie sociale s'est structurée pour fixer le cadre de l'identité légitime des Lettre-histoire et des codes qui régissent ce groupe primitif qui seront ensuite essaimés dans l'ensemble des académies.

> « Les procédures d'interrogation s'harmonisaient, se copiaient, essaimaient d'un IUFM à l'autre, d'une préparation à l'autre, rééquilibrant les chances des candidats. Au départ (le mien et celui des IUFM), un concurrent lillois moyen pouvait viser une excellente note, sans comparaison avec l'autodidacte venu

d'ailleurs. Aussi la méthode lilloise de traitement des sujets essaima-t-elle pour devenir en quelques années une évidence incontournable. Il est vrai que les IUFM s'inventaient, initiaient timidement et chichement, des préparations à ce concours tandis que les académies héritant des six ENNA avaient pour elles la structure, les formateurs, l'expérience, le volume d'inscrits. Bref : les moyens et la compétence. » (p. 2)

Dans ce début des années 1990, la formation des étudiants-candidats comme celle des professeurs se structurent avec la mise en place des IUFM. Pour les Lettres-histoire, tout particulièrement, la formation s'inscrit dans la continuité de celles délivrées au sein des ENNA. Les disciplines générales de la voie professionnelle restent sous influence du modèle antérieur. Les propos de Gilles, lui-même-formé au sein des ENNA, démontrent la volonté de maintenir la domination des modèles anciens. Ils permettent de saisir concrètement les moyens de diffusion de ce modèle et ainsi la sauvegarde face aux menaces d'uniformisation des modes de formations des enseignants du second degré par le ministère.

Le concours et tout particulièrement les critères de réussite retenus lors des épreuves imposent aux acteurs en académie, inspecteurs et formateurs, de transposer les méthodes pour mener leurs étudiants vers la réussite. Ils transmettent à l'échelle de leurs académies la définition légitime de ce que doit être un enseignant de Lettres-histoire définie au sein des ENNA. D'ailleurs comme le précise Gilles, « l'affirmation des IUFM a progressivement bouleversé le petit monde du recrutement des professeurs de lycée d'enseignement professionnel ».

- La diffusion du modèle légitime, de l'affirmation à la résistance

« Durant les sessions d'oral, les approches et conceptions se frottaient et ces étincelles transportaient les idées d'une académie à l'autre. J'ai progressivement réalisé à quel point le concours était la tour de contrôle de l'histoire-géographie en lycée professionnel. J'y ai admiré les têtes pensantes de notre didactique, de la pédagogie en LP. Par cercles concentriques successifs, je les ai approchées, j'ai vu comment étaient tissés les échanges et les pratiques, confrontées les priorités,

> redessinées les trames des programmes. Je me souviens, par exemple, d'un apéritif de fin de journée à […] sur une terrasse de la place [nom], où, à fleurets mouchetés, se discutaient les usages du manuel en classe de CAP. Un tour des buveurs aurait permis de relever que toutes les maisons d'édition étaient représentées. » (Gilles, p.2)

Les sessions d'épreuves orales apparaissent comme le lieu par excellence de la légitimation de la culture Lettres-histoire. Ce cercle d'initiés définissait le cadre et les attendus. La référence aux manuels scolaires est loin d'être anecdotique. En effet les membres du jury par leurs activités dans la coordination de collections de manuels scolaires dans la plupart des maisons d'édition ont renforcé la diffusion de la culture légitime, en touchant directement les enseignants dans les établissements.

Au final ce groupe d'experts a exploité trois vecteurs d'imposition de la culture légitime mais avec chacun ses inconvénients. Par la voie officielle, ils ont pu par le biais des publications ministérielles distiller les idées fortes de leurs conceptions du métier d'enseignants. La publication de la DEPP déjà évoquée en est une illustration. Mais assujettis aux injonctions ministérielles, leurs marges de manœuvre étaient réduites d'autant plus que le nombre de commandes de publications du ministère a été plus que limitée hormis lors de la publication de nouveaux programmes. L'écriture de ces nouveaux programmes impose au ministère de laisser la main aux acteurs de terrain tout en donnant les directives. Il faut garder à l'esprit qu'à la différence de ceux du premier degré, les programmes de la voie professionnelle ne sont renouvelés qu'en moyenne tous les dix ou quinze ans.

Le concours, comme nous le voyons, occupe une place centrale dans ce mécanisme, véritable cœur névralgique de la réflexion. Il offre la possibilité aux groupes de fixer le profil des enseignants recrutés selon les critères qu'ils déterminent. Ces éléments sont diffusés sur l'ensemble du territoire national par le réseau des inspecteurs ou des formateurs mais également des lieux de formations comme les IUFM pour préparer les étudiants aux attendus du concours ou, formulé différemment, aux attendus des membres de jury.

Les manuels scolaires représentent également un autre levier. Dans ce cadre, les inspecteurs accompagnés de leurs équipes de professeurs disposent de toute la liberté d'actions pour construire des mises en œuvre pédagogiques spécifiques, d'orienter les choix didactiques sans le risque de censure du ministère. Ils offrent la possibilité de toucher directement les Lettres-histoire de l'ensemble du territoire national dans leurs établissements par les envois de

spécimen dans leurs casiers par les éditeurs. Même si les manuels jouent un rôle prépondérant dans les pratiques enseignantes, leur impact reste limité au regard des moyens dont disposent les établissements. Et ce dernier levier tend à devenir de moins en moins efficace du fait des difficultés que rencontrent les éditeurs. Les difficultés économiques les amènent à limiter de plus en plus leurs offres notamment pour les manuels de matières générales de LP.

Cette stratégie a pu se déployer dans l'ensemble des académies mais les choix ministériels sur la place de la voie professionnelle l'ont fortement impactée en la muselant. La transformation des modes de recrutement voulue par le ministère menace l'identité spécifique des PLP qui était jusque-là aux mains des ENNA qui avait l'indépendance que n'ont désormais plus les IUFM, ESPE et INSPE pour transmettre leurs cultures professionnelles en autonomie et indépendance.

Pour défendre ainsi leur identité, de nouvelles stratégies se sont ainsi déployées pour faire perdurer la culture légitime de la voie professionnelle au sein des nouvelles organisations et en exploiter l'ensemble des réseaux disponibles pour résister aux tentatives de fusion avec les autres corps de l'enseignement général.

> « Avec les IUFM chaque académie pouvait dorénavant prétendre former les professeurs-stagiaires et du coup avoir sa propre préparation au concours. Nombreuses s'y sont essayées, celles des ex-ENNA ont dominé encore un temps avant de s'effriter, parfois s'effondrer. En tout cas le nombre d'heures de formation des nouveaux recrutés a dégringolé comme un jeudi noir : des années de formation dédiées, avec leurs enseignants, leurs lycées d'application, leur logistique, leurs cohortes nombreuses sont devenues des variables d'ajustement locales où la didactique tenait en quelques journées. Cette académisation a sans doute renforcé la compétence et le professionnalisme des équipes de formateurs […] L'importance des enjeux du rapprochement des corps enseignants ne saurait, pourtant, réduire le bilan des IUFM à ma mesquine lorgnette. ESPE et INSPE ont pris la suite, chaque étape remettant en question l'existence de parcours de formation dédiés aux PLP Lettres-histoire. Combien d'académies ont encore le leur ? » (Gilles, p.5)

Le constat est amer pour Gilles. L'influence du groupe qui possédait le pouvoir au sein du groupe des Lettres-histoire n'a pas résisté longtemps à la reprise en main par le ministère de l'Éducation nationale. Le propos peut apparaitre contradictoire puisque le processus d'académisation que Gilles dénonce aurait pu être l'occasion pour les inspecteurs d'augmenter

leur influence à l'échelle des territoires dont ils ont la responsabilité. Ils avaient l'occasion de peser dans les choix en termes de parcours de formations, de modules disciplinaires et de dynamiser les différents dispositifs pour former des futurs enseignants de Lettres-histoire. Mais, à l'image de la situation nationale, les formations professionnelles restent marginalisées et très minoritaires dans les instances académiques. Pour les inspecteurs qui le souhaitaient, peu de place leur a été laissée pour véritablement influencer les choix. De plus la réforme des masters a également transformé les rapports entre les corps d'inspections et les universités pour les disciplines de la voie professionnelle. Quand « les présidents [de jurys du CAPLP] étaient alors des universitaires » (p. 1), les liens étaient facilités et les orientations pouvaient se disséminer dans quelques départements d'universités sensibles à la question. Mais la reprise en main par le ministère des Présidences de jury, plus marquée au CAPLP Lettres-histoire qu'au CAPES (les universitaires pouvant toujours être présidents de session), a fortement diminué l'influence des jurys à l'échelle nationale.

- La guerre froide

> « Si j'osais je dirais que l'esprit du jury s'incarne dorénavant surtout dans sa présidence : elle en choisit les membres plus qu'elle ne les rencontre en arrivant, elle détermine son fonctionnement. L'exemple des questions de programme me semble représentatif : elles s'avèrent annoncées au jury quand elles furent discutées en jury […] Bref, la présidence préside tandis que le jury juge et opine. Les plateaux de la balance sont assurément à leur place. Mais on peut mesurer le chemin parcouru en une trentaine d'années : d'un jury stable piloté par un universitaire à un jury d'intermittents dirigé par l'Inspection générale. Si j'osais encore, je tracerais deux profils parmi les présidentes et présidents que j'ai côtoyés : les bleu.es (les bizuts ?), assurément les plus nombreux, fraichement arrivés à l'Inspection générale, qui font leurs classes et leurs preuves dans ce concours avant de passer aux choses sérieuses, ou quelques vétérans, qui transitent avant la retraite. Sur les douze inspecteurs généraux passés par la présidence ou la vice-présidence que j'ai retrouvés, huit portaient ce titre depuis trois ans au plus tandis que, parmi les autres, un seul n'est pas parti en retraite dans les deux ans qui ont suivi son arrivée au jury. Cette caricature mérite d'être estompée en saluant l'engagement durable de certain.es, pour partie pilotes de nouveaux programmes qu'ils ont peut-être voulu voir grandir. Je m'en réjouis mais je ne peux m'empêcher de regretter que cette

> durabilité, qualité pour la présidence, flirte dorénavant avec le défaut pour les jurés. En Lettres-histoire, la voie pro fonctionne en isolats et l'endogamie guette sa réflexion didactique. Avec de belles réussites, assurément, mais quel dommage qu'elles soient si mal partagées. » (Gilles, pp. 3-4)

Gilles livre sa pensée sans retenue sur le fond et en s'appliquant sur la forme, il est d'ailleurs à noter que l'inspection générale était également en copie de son envoi à l'ensemble du jury. Il met l'accent sur l'élément décisif caractérisant la forme que prend le processus de domination sur les Lettres-histoire (tous corps confondus) générant un sentiment de dévalorisation et de relégation au sein du système scolaire. Bien qu'ayant commencé à être réformé, le corps de l'Inspection générale reste organisé en groupes disciplinaires à l'intérieur desquelles les spécialistes du premier degré se scindent de ceux du second degré, même si depuis le toilettage du site internet du ministère de l'Éducation nationale les mentions ont disparues. Face à cette organisation, les Lettres-histoire se trouvent confrontés à différents interlocuteurs. Ils dépendent de deux groupes, Lettres et histoire-géographie, de l'Inspection générale et si nous poussons la réflexion également des groupes 1er degré et second degré au regard du profils des élèves accueillis en CAP ou en baccalauréat. Au final, les Lettres-histoire se trouvent dans un entre-deux qui, au lieu de les considérer comme un groupe bivalent à part entière, se retrouve comme un corps enseignant fait de la juxtaposition de deux disciplines. De plus, le profil des inspecteurs généraux favorisé par le mode de recrutement en vigueur l'accentue. En effet aucun d'entre eux, hormis cas exceptionnel, ne connait la voie professionnelle alors que la grande majorité des IEN Lettres-histoire sont d'anciens PLP Lettres-histoire. Les spécificités, les us et coutumes et les codes sont ainsi inconnus du corps de l'Inspection générale. De fait, cette situation impacte la légitimité de leurs prises de décisions.

Cette situation ne fait qu'entretenir la scission au sein du groupe des Lettres-histoire. La division sur la base des disciplines se fait donc plus flagrante au moment du concours où chaque valence se replie sur elle-même dans la perspective de se recentrer sur eux -même. Gilles compare d'ailleurs cette situation à un « deuxième monde de notre guerre froide » (p.1) :

> « Les deux disciplines étaient donc nettement séparées, je ne me souviens pas si on se retrouvait lors de certains accueils... peut-être. Mais, à cette époque de triple épreuve d'oral, même les jurys des deux épreuves disciplinaires ne se croisaient guère, chacun avait sa salle de réunion, son horaire, son *habitus*. Même sa tenue : si les cravates restaient la norme pour l'épreuve sur dossier (EOD), elles

> commençaient à s'estomper à l'épreuve académique […] Historiens et géographes, faisaient fi de leurs différences lors du repas des provinces [… Les lettreux y ont été greffés plus tard, à l'instigation de présidentes qui affirmaient vouloir rapprocher ces deux mondes mais voulaient sans doute aussi calmer le jeu. » (Gilles, pp. 1-2)

Le terme d'habitus n'est pas anodin. Gilles, dans sa démonstration, veut conforter sa théorie d'une réelle distinction entre les groupes. La spécificité disciplinaire déterminerait ainsi les pratiques du groupe. Les membres de jury auraient ainsi intériorisé les codes et la nature du lien avec l'autre groupe disciplinaire. Outre la tenue vestimentaire, Gilles revient sur le temps fort que représente « le repas des provinces ». Ce moment de convivialité du concours consiste à organiser, lors de la session, un diner composé comme le nom l'indique d'aliments et boissons caractéristiques des terroirs d'origine de chacun des membres du jury. Pratique rituelle initiée par le groupe des historiens géographes, ce moment s'est ouvert aux membres du jury des Lettres. L'usage du terme « greffer » n'est pas neutre. Il témoigne de l'intégration imposée des membres de l'autre valence dans une pratique culturelle du premier sous l'injonction de l'Inspection générale. En reprenant la logique de Gilles, nous pouvons dire que ce processus est semblable à un processus de détente entre les deux groupes. C'est bien l'Inspection générale qui en est à l'initiative. Sa volonté était bien de fédérer un groupe uni et de compenser le handicap dont elle était porteuse, d'être monovalente.

Cependant il est essentiel de comprendre qu'à cette échelle, même si les oppositions et les clivages entre les deux jurys, Lettres et Histoire-géographie, sont réels et qu'ils cohabitent plus qu'ils ne partagent. Pour des raisons de légitimité et de survie, les sous-jurys font front commun face aux interlocuteurs du ministère ou face aux candidats par exemple. Les différentes réformes du concours ont imposé l'union des membres du CAPLP lors des discussions avec les représentants des autres concours. Il en va de la survie de leurs identités. De la même manière, face aux candidats, le jury se doit d'être uni et soudé puisqu'il doit transmettre dès les réunions d'informations les attendus et les codes du corps bivalent que les étudiants souhaitent intégrer.

Il y a bien une approche à différentes échelles. Soudés face aux menaces au sein du champ de l'éducation, les membres des deux jurys sont en conflit pour l'imposition de la définition légitime du groupe. Les oppositions basées sur des querelles épistémologiques se dissipent pour faire front. Tantôt défendant l'approche disciplinaire, tantôt favorisant la cohésion du groupe, les deux membres de l'Inspection générale tentent de se positionner au sein de cet ensemble

avec plus ou moins de succès comme le rappelle Gilles. Il s'agit bien de cet enjeu réciproque de légitimité et de crédibilité que les Lettres-histoire confèrent aux représentants de l'Institution disciplinairement monovalent et inversement.

Ce témoignage est, certes, une vision d'un seul membre de jury appartenant à fortiori au sous-jury histoire géographie et demanderait à être nuancé, croisé avec d'autres visions notamment du groupe Lettres. Cependant avec des formulations différentes, il corrobore les propos des enseignants interrogés dans la dimension disciplinaire mais surtout la perception de l'existence d'un groupe à part entière que représente les Lettres-histoire. Ils s'unissent par nécessité. Il s'agit bien de leur survie même qui est en jeu.

À compter de la session 2022, les épreuves du CAPLP externe et du CAFEP-CAPLP de la section Lettres-histoire et géographie sont modifiées. Elles se composent désormais de deux épreuves écrites d'admissibilité et de trois épreuves orales d'admission.

La réforme du concours depuis la session 2022 engendre deux changements importants. En effet désormais une note égale ou inférieure à 5 devient éliminatoire[144] aux épreuves d'admissibilité. Cela aurait pu représenter une première étape vers une prise en compte du caractère bivalent du concours si ce changement n'était pas également ajouté aux autres concours. Néanmoins il s'agit d'un premier pas vers une approche bivalente du concours. Que ce soit l'histoire ou la géographie pour le CAPES ou les lettres et l'histoire géographie, désormais les candidats doivent démontrer leurs compétences dans les différentes épreuves disciplinaires.

La nouvelle épreuve appelée « Entretien avec le jurys » a pour objectif d'évaluer « la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur au sein du service public de l'éducation »[145]. Pour le CAPLP lettres-histoire, cette nouvelle épreuve représente une véritable nouveauté. Du moins lors de la première session, les jurys sont pour la première fois mixte. Constitués de trois membres, ils réunissent des membres du sous-groupe Lettres et du sous-groupe histoire géographie auxquels se greffent des personnels de direction. Cette réforme amorce ainsi un rapprochement des deux valences. Sans nécessairement rompre avec la scission évoquée précédemment entre les deux groupes, l'épreuve d'entretien amorce

[144] https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid158970/epreuves-caplp-externe-cafep-caplp-lettres-histoire-geographie.html

[145] Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les sections et modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel.

un début de rapprochement entre les garants de la discipline Lettres et ceux de l'Histoire géographie.

Il n'en demeure pas moins que le choix des modalités d'évaluation pour le CAPLP Lettres-histoire géographie en fait un concours à part où la distinction entre l'histoire et la géographie pour le CAPES n'a pas sa place pour un concours recrutant des professeurs en lycée professionnel.

Point d'étape

Passage obligatoire pour tout enseignant, le concours de recrutement est le sésame pour devenir agent titulaire de la fonction publique. Elle permet à l'institution scolaire de recruter des enseignants selon ses besoins numériques et ses attentes qualitatives (profil, disciplines, compétences requises).

Comme le lycée professionnel, le CAPLP reste un concours marginalisé aux côtés de l'agrégation ou du CAPES. Méconnu dans les parcours universitaires, peu de parcours de préparation au CAPLP existe, lui conférant une place de second rang comme les résultats de cette recherche l'ont démontré. La priorité étant donné aux concours d'accès au professorat de la voie générale, le CAPLP fait office de filet de sécurité pour des étudiants espérant intégrer la fonction publique.

S'arrêter à ce constat déjà connu passerait sous silence la spécificité de ce concours de la voie professionnelle et tout particulièrement de la spécialité Lettres-histoire.

D'autres stratégies de candidats aux concours ont pu être dévoilées prouvant un rapport particulier au métier une fois devenus lauréats du CAPLP. Ainsi aux côtés de ceux suivant le modèle donnant la priorité au CAPES, d'autres privilégient l'entrée dans le métier de PLP Lettres-histoire. Ayant incorporés le refus de l'institution de leur donner le droit d'enseigner dans la voie générale, ils voient dans le CAPLP un moyen d'obtenir une place à part entière mais singulière. Devenir PLP devient leur unique objectif. Pour se faire, ils doivent donc comprendre les attentes d'un jury, représentant de l'institution, seul à leur donner le droit d'entrée dans le corps.

Ce jury devient l'instance régulatrice du corps des Lettres-histoire. Il a connu également une évolution importante aussi par sa composition que par ses attendus et a su tirer profit de sa place particulière. À la différence des concours nationaux monovalents, le CAPLP lettres-histoire relève de deux inspections générales qui doivent, par manque de connaissance du milieu, laisser plus de pouvoir aux membres de ce jury issus en majorité de la voie professionnelle. Les membres de jury ont ainsi la main pour recruter les futurs Lettres-histoire quelle que soit la voie d'accès (liste d'aptitude, concours interne ou externe) choisie. Les entretiens ont démontré un rapport singulier entre les jurys et les candidats faisant état d'une distinction indéniable entre le CAPES et le CAPLP.

Face à la concurrence et l'élitisme des autres concours de recrutement de professeurs du second degré, le CAPLP Lettres-histoire représente une étape importante de contrôle et de régulation

de corps PLP. Intégrant les injonctions du ministère, les jurys néanmoins composent et agissent sur le recrutement des futurs titulaires en prenant en compte un critère spécifique des candidats, leurs parcours diversifiés et non linéaires.

« Comme des bibliothèques aux multiples rayons que l'on classe,
déplace, aménage, lentement nos identités se recomposent. »

Bazar Magyar, V. Chocas.

IV. Des itinéraires singuliers pour une identité partagée

A. « Le centre de recherche pinagotique » (Corbin, 2018, P. 15)

1) Des acteurs diaphanes

Les enquêtes de terrain, les dossiers administratifs des enseignants en poste dans l'académie-cible ainsi que les entretiens ou les enquêtes en ligne apportent des éléments mais que nous avons choisi de compléter par les dossiers dit « morts ». Ce mode de traitement écartait tout une partie des enseignants de Lettres-histoire qui a fait valoir leurs droits à la retraite.

Le premier contact avec ce profil d'enseignants désormais retraités s'est faite grâce à l'autorisation d'accès aux locaux des archives de l'académie, au sous-sol du rectorat, par l'agent veillant sur « les dossiers morts ».

Cette confrontation avec les dossiers entreposés ces deux cent soixante mètres linéaires de dossiers a abouti au constat suivant : il n'était pas envisageable d'écarter ce groupe d'enseignants qui, n'étant plus en activité, sortait de notre champ d'investigation. Et pourtant, il s'agit bien de ceux qui ont connu les principaux bouleversements de statuts, de missions. Ces femmes et ces hommes ont vu, mieux que quiconque, se dessiner progressivement les contours d'une voie professionnelle prenant son indépendance face à la voie technologique, s'esquisser la silhouette du corps des PLP tel qu'il existe aujourd'hui. L'analyse de ces parcours et de ces chemins de vie professionnelle contribue à lever le voile sur la méconnaissance de ce corps au

sein de l'Institution liée aussi bien à l'hétérogénéité des profils qu'à l'adaptation des missions du corps au fil des différentes réformes qu'il a pu connaitre.

Mais dans ce contexte, comment se saisir de ces deux cent soixante mètres linéaires de dossiers rangés par année de naissance de l'agent, tout corps, discipline ou grade confondus ? Quelles démarches privilégier pour exploiter ces ressources, ces histoires de toutes ces individualités professionnelles ? Comment choisir un dossier plutôt qu'un autre ? Selon quels critères ?

> « Les yeux fermés, j'ai saisi l'un des volumes de l'inventaire des archives municipales. Je l'ai ouvert au hasard. Ma main a choisi la commune d'Origny-le-butin, un territoire sans qualité […] J'ai ouvert les tables décennales de l'état civil datées de l'extrême fin du XVIIIème et j'ai laissé faire, par deux fois le hasard. Il m'a fourni deux noms » (Corbin, 2018, p. 11).

À l'image de l'historien, nous avons cherché nos Louis-François Pinagot.

L'histoire sociale du XIX^{ème} avait choisi d'étudier les parcours d'individus au destin exceptionnel pour comprendre la spécificité de la société dans laquelle ils s'inscrivaient. Corbin modifie la démarche en privilégiant l'étude d'un parcours d'un anonyme, le sabotier François Pinagot, qui correspond selon l'historien à plus de 90 % des personnes dont on ne peut connaitre la manière dont ils percevaient le monde. Grâce aux traces laissées par cette personne dans les archives aussi infimes soient-elles, il reconstruit l'univers social dans lequel il a interagi, travaillé et construit sa vie. En cherchant toutes ces pièces de puzzle éparpillés dans les multiples fonds d'archives, l'historien lui redonne vie et inscrit ce parcours individuel dans l'histoire collective.

Devant ces centaines de mètres linéaires, il nous fallait trouver notre Louis-François Pinagot en choisissant la démarche pour sortir de l'oubli ces enseignants anonymes mais en inversant la démarche. Ici l'ensemble des pièces concernant l'individu est rassemblé dans un dossier, inutile de les chercher dans les multiples fonds d'archives. Notre démarche a consisté à retracer le parcours professionnel à faire le lien entre la carrière d'un enseignant et les transformations structurelles de la voie professionnelle au sein de l'Éducation nationale. La lecture des pièces administratives (arrêtés d'affectation, rapports d'inspections, notification de mobilités, l'ensemble des courriers ou des dossiers de candidatures) s'est s'effectuée dans une double perspective. Elle a permis d'identifier l'impact des réformes sur le quotidien des professeurs (redéfinition des missions, de statuts, attente de l'Institution lors des inspections) mais

également de dévoiler les choix personnels engendrant des itinéraires professionnels (changement de statuts, impact de la structure d'accueil sur les missions des enseignants et les aspirations de ces professeurs).

En partant de PLP Lettres-histoire anonymes, il s'est agi « d'opérer un rassemblement […] de recomposer un puzzle » (Corbin, 2018, p. 8) non pas à partir d'éléments dispersés mais des quelques feuillets présents dans un dossier administratif. Ces parcours d'enseignants parmi d'autres ont permis de retracer les impacts, les changements et les effets des réformes ou changements sur des parcours de vie professionnelle.

2) Le hasard

Le choix des personnes s'est fait par le recours délibéré au hasard.

30 août 2018 :

Pour la première fois, la porte des archives m'est ouverte sous le regard quelque peu surpris de l'agent de service du rectorat qui me demande ce que je vais bien faire dans cette salle « où s'entassent les vieux dossiers des retraités ». Je lui explique ma démarche.

Je découvre l'environnement. Les rayonnages sont nombreux et proposent en tête de gondole l'année de naissance des agents. Le rayonnage de l'année 1943 est ouvert. J'entre dans l'allée et parcours les différents niveaux des étagères. Les dossiers des agents mentionnent le nom, le prénom et l'année de naissance et parfois font mention sur la couverture de la discipline.

Laissant mon regard erré sur les rayonnages, je découvre ce dossier vert sur lequel est inscrit au marqueur noir le nom et prénom de Marie, née le 2 janvier 1943 avec la référence de « Lettres-histoire ». Marie sera donc mon Louis-François.

B. Marie du Nord

1) Les prémisses d'une ascension sociale

Marie est née le 2 janvier 1943 dans le département du Nord. Elle entre à l'école normale d'instituteurs en 1961 à l'âge de 18 ans. Fille d'un artisan mécanicien garagiste et d'une mère

sans profession, elle est la plus jeune de la famille. Sa sœur ainée de 29 ans est déjà mariée et travaille dans le commerce.

Elle fait ses études au lycée Fénelon de Lille où elle entre en sixième en 1955. Le BEPC obtenu en 1959, elle poursuit brillement sa scolarité en devenant bachelière deux ans plus tard en validant son baccalauréat.

La jeune fille entre à l'école normale le 15 septembre 1961, elle sera interne malgré les onze kilomètres qui séparent l'école du domicile de ses parents et la ligne de bus régulière qui permet de faire le trajet. Bien plus que des raisons de distances géographiques, l'internat était de rigueur au sein des écoles normales pour les élèves-maîtres dans la double perspective d'une acculturation des normaliens à l'institution mais également une volonté de l'État de les surveiller, situation où la claustration est de moins en moins acceptée au tournant des années 60 (Laprévote, 1984). Elle y poursuit ses études avec le bac série philosophie en 1962, le CFEN[146] en juin 1963, le CAP primaire[147] le 9 nombre 1964 pour être titularisée le 1 janvier 1965. S'en suivent deux ans de formation de maîtres de CEG de septembre 1965 à juin 1967 en étant détachée à l'École normale de Lille. Elle complète sa formation par une propédeutique Lettres modernes[148] en juin 1966.

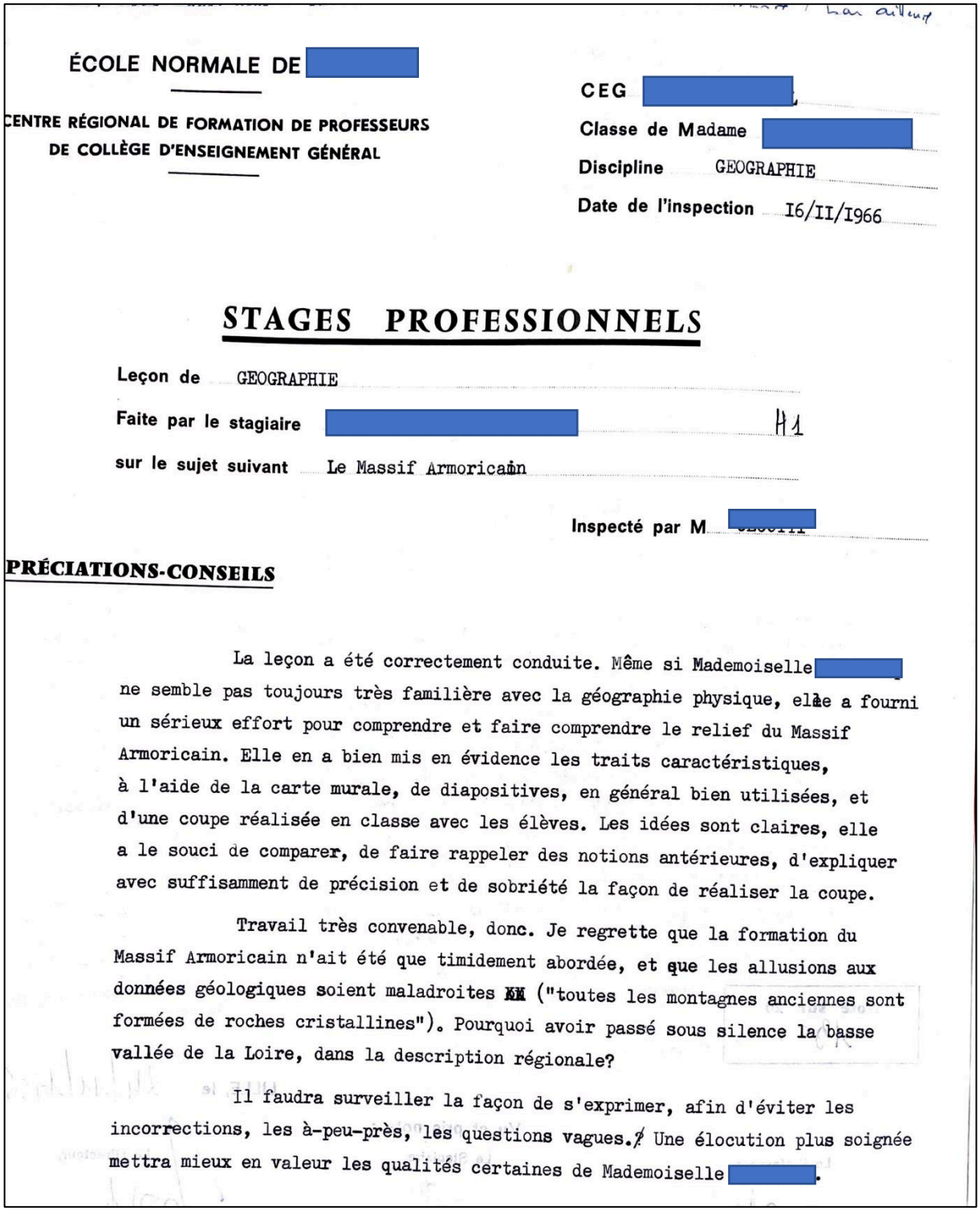
Au cours de son année de formation, Marie est inspectée lors d'une leçon de géographie où elle étudie le Massif armoricain. Le rapport d'inspection de la stagiaire est très positif et témoigne du travail qu'elle a réalisé pour mener à bien cette séance de géographie physique, discipline avec laquelle Marie n'est pas très familière.

[146] Certificat de fin d'études normales.

[147] Certificat d'aptitude pédagogique obligatoire pour exercer les fonctions d'instituteurs titulaires.

[148] Une année de propédeutique avait été créée en Lettres en 1948. Elle devait permettre aux étudiants de s'adapter aux méthodes du supérieur et de choisir leur discipline avant d'entamer deux années de licence. La réforme Foucher (1966) modifiera l'organisation.

Figure 61: Rapport d'inspection d'une stagiaire PEGC



ÉCOLE NORMALE DE [redacted]

CENTRE RÉGIONAL DE FORMATION DE PROFESSEURS
DE COLLÈGE D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL

CEG [redacted]

Classe de Madame [redacted]

Discipline GEOGRAPHIE

Date de l'inspection I6/II/I966

STAGES PROFESSIONNELS

Leçon de GEOGRAPHIE

Faite par le stagiaire [redacted] H1

sur le sujet suivant Le Massif Armoricain

Inspecté par M [redacted]

PRÉCIATIONS-CONSEILS

La leçon a été correctement conduite. Même si Mademoiselle [redacted] ne semble pas toujours très familière avec la géographie physique, elle a fourni un sérieux effort pour comprendre et faire comprendre le relief du Massif Armoricain. Elle en a bien mis en évidence les traits caractéristiques, à l'aide de la carte murale, de diapositives, en général bien utilisées, et d'une coupe réalisée en classe avec les élèves. Les idées sont claires, elle a le souci de comparer, de faire rappeler des notions antérieures, d'expliquer avec suffisamment de précision et de sobriété la façon de réaliser la coupe.

Travail très convenable, donc. Je regrette que la formation du Massif Armoricain n'ait été que timidement abordée, et que les allusions aux données géologiques soient maladroites (("toutes les montagnes anciennes sont formées de roches cristallines"). Pourquoi avoir passé sous silence la basse vallée de la Loire, dans la description régionale?

Il faudra surveiller la façon de s'exprimer, afin d'éviter les incorrections, les à-peu-près, les questions vagues. Une élocution plus soignée mettra mieux en valeur les qualités certaines de Mademoiselle [redacted].

Source : Archives académiques

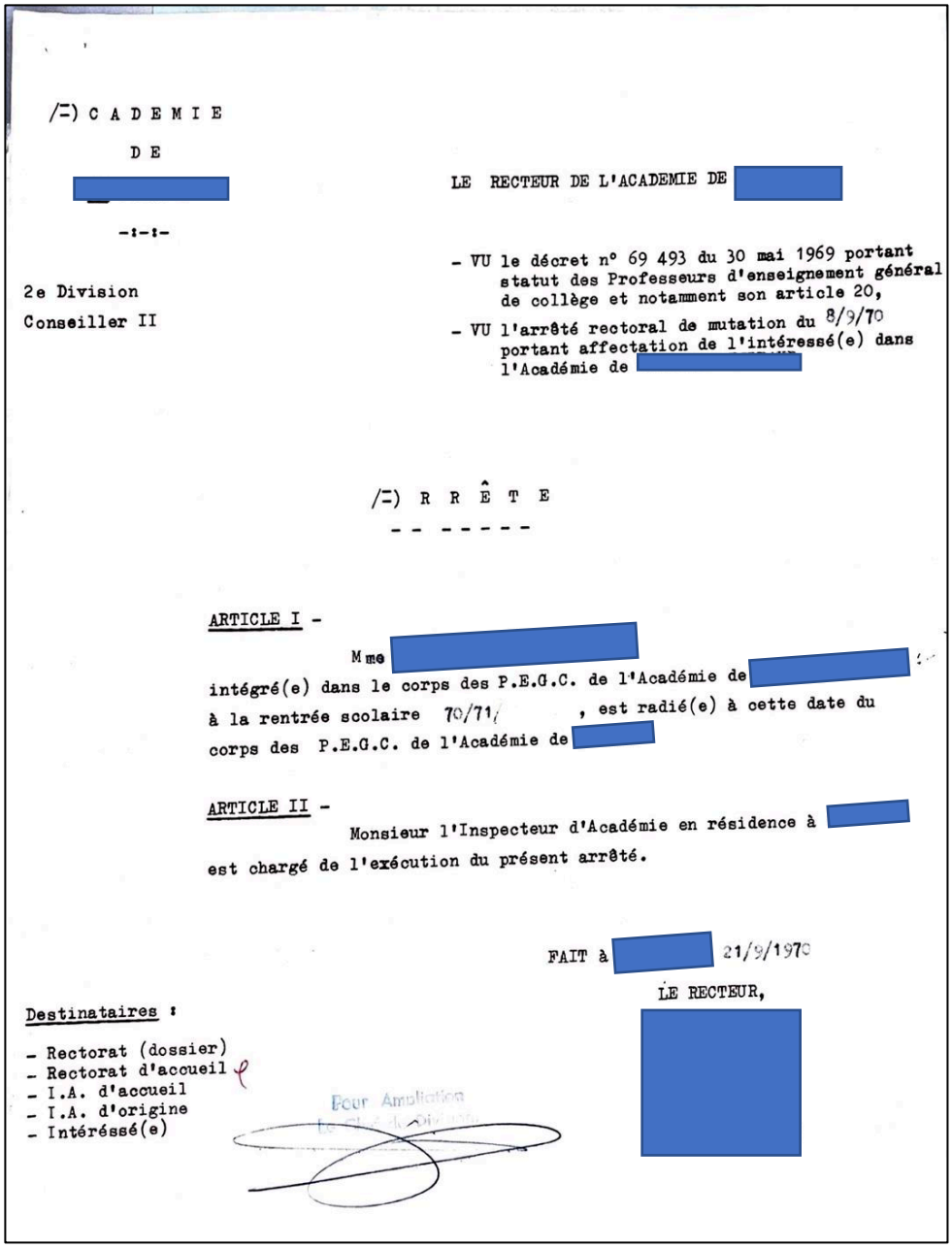
Bien que le rapport soit globalement positif, l'inspecteur mentionne les lacunes de la stagiaire dans le domaine de la géographie : « pas toujours très familière », « sujet timidement abordé », « de simples allusions », « des questions vagues et un langage à surveiller ». Néanmoins il

souligne les efforts de la jeune professeure et à plusieurs reprises, malgré son manque de maitrise, sa bonne volonté. Ce rapport d'inspection illustre la relation entre l'inspecteur et la professeure. Garant de la culture savante, l'inspecteur en rappelant à Marie son manque de maitrise des codes académiques, il met en lumière sa sous culture-géographique, son sous langage et de fait son déclassement face aux attentes du champ auquel elle tente d'appartenir désormais. Elle, issue des milieux populaires, reçoit le rapport du représentant de l'Institution qui circonscrit sa place et sa position. Malgré les manques et les lacunes de son travail, l'inspecteur, à priori sensible à la question de la basse vallée de la Loire, insiste sur son « sérieux effort pour comprendre et faire comprendre le relief du Massif armoricain ». Prenant en compte les missions qui lui seront assignées et le public qu'elle aura en responsabilité, l'inspecteur juge acceptable son degré de maitrise des attendus. Marie valide les épreuves du CAP CEG[149] en mai-juin 1967 et est titularisée.

Une fois terminée son cursus, Marie demande un congé pour convenances personnelles du 18 septembre 1967 au 26 septembre 1968, date à laquelle elle reprend son activité professionnelle au CEG de Lens où elle y enseignera jusqu'à sa demande d'intégration dans une autre académie à la rentrée 1970 qu'elle obtiendra. À partir de 1971, elle est désormais nommée à titre définitif en collège dans cette deuxième académie.

[149] Certificat d'aptitude au professorat d'enseignement général de collège. Sur ce sujet voir les travaux de Bret (2015b).

Figure 62: Arrêté de nomination de Marie



/=) C A D E M I E

D E

[redacted]

-:-:-

2e Division

Conseiller II

LE RECTEUR DE L'ACADEMIE DE [redacted]

- VU le décret n° 69 493 du 30 mai 1969 portant statut des Professeurs d'enseignement général de collège et notamment son article 20,
- VU l'arrêté rectoral de mutation du 8/9/70 portant affectation de l'intéressé(e) dans l'Académie de [redacted]

/=) R R Ê T E

- - - - - -

ARTICLE I -

Mme [redacted]

intégré(e) dans le corps des P.E.G.C. de l'Académie de [redacted]

à la rentrée scolaire 70/71 , est radié(e) à cette date du

corps des P.E.G.C. de l'Académie de [redacted]

ARTICLE II -

Monsieur l'Inspecteur d'Académie en résidence à [redacted]

est chargé de l'exécution du présent arrêté.

FAIT à [redacted] 21/9/1970

LE RECTEUR,

[redacted]

Destinataires :

- Rectorat (dossier)
- Rectorat d'accueil
- I.A. d'accueil
- I.A. d'origine
- Intéressé(e)

Pour Ampliation

Source : Archives académiques

À partir de 1973, n'ayant obtenu sa mutation pour l'académie de Montpellier, elle demande un nouveau congé pour convenance personnelle. Ce n'est qu'à la rentrée 1975 que Marie obtient un poste de professeure d'enseignement général de collège en Lettres-histoire géographie à Béziers.

Ces changements d'académie ainsi que le recours à plusieurs congés pour convenance personnelle trouvent leurs explications dans la volonté que le couple reste uni. En effet le mari

de Marie travaillant dans l'hydroélectricité est régulièrement muté : Lille, Clermont Ferrand puis Béziers. N'obtenant pas sa mutation malgré la présentation de pièces justificatives de l'employeur de son époux, Marie se met en congé. Au 1er janvier 1980, elle n'a d'autre choix que de demander un congé sans solde pour suivre une nouvelle fois son mari désormais muté en Savoie. À la rentrée 1981, elle est affectée au collège Saint Etienne de Cuines. Pendant plus de cinq années, elle demandera un rapprochement d'affectation pour ne plus effectuer le trajet de 88 km journalier entre son domicile et son collège d'affectation. Après avoir complété son dossier administratif, elle sera admise à la retraite en 1991.

À la lecture des pièces du dossier de demande d'admission à la retraite, il apparait que Marie a conservé son statut de PEGC. À l'image de Jean Courapied (Corbin, 2018, p.12), le fait que Marie n'ait pas demandé à intégrer le corps des PLP et soit restée PEGC apporte des éléments d'explications pour le corps des PLP Lettres-histoire.

Tout d'abord, rappelons-nous que Marie reste définie comme une professeure de Lettres-histoire d'un point de vue administratif. Même s'il y a une forme d'anachronisme (la définition de Lettres-histoire à la constitution du dossier reste différente de celle d'aujourd'hui), il n'en demeure pas moins que la culture et l'image des Lettres-histoire s'enracinent dans cette histoire des PEGC.

Ensuite la raison même du choix de ne pas intégrer le corps des PLP nouvellement créé et facilement accessible notamment par le biais de la demande d'intégration sur les listes d'aptitudes est riche d'enseignement. Cette démarche laisse une place importante aux suppositions mais permet néanmoins de nourrir notre analyse. Le fait de rester PEGC est peut-être un choix délibéré de rester enseigner en collège ayant davantage d'affinité avec le public de ce collège unique ? Mais il est également possible d'envisager que les démarches de Marie s'expliquent par la nécessité pour elle de se rapprocher de son domicile afin de s'occuper de sa famille et tout particulièrement de ses trois enfants comme cela a été le cas dès le début de sa vie de mère et rythmé par les différentes mutations de son mari. Les transformations de la voie professionnelle et la création d'un nouveau corps enseignant n'ont certainement pas été la priorité de Marie. Les dimensions aléatoires d'un changement de corps en termes d'affectation, de mutation, de formation à suivre au sein des ENNA ont certainement définitivement convaincu Marie de finir sa carrière comme PEGC. Et la possibilité d'accéder au deuxième grade des PLP grâce à sa licence d'histoire ne l'a pas fait changer d'avis.

2) Les limites de la promotion sociale

Le parcours de Marie reste archivé comme celui d'une « Lettres-histoire » même si administrativement elle ne quitte pas l'Éducation nationale sous le statut de PLP. Le parcours de cette enseignante se décompose en plusieurs étapes. L'accès aux fonctions d'institutrice avec l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique représente une étape importante pour cette fille de mécanicien garagiste. La période de 1962 à 1967 représente pour Marie une période de promotion sociale par la succession de certifications et de qualifications. Mais l'accès au secondaire supérieur marque la limite de son ascension. Le rapport d'inspection peut être lu comme un premier avertissement : l'affectation d'une institutrice en collège demande des compétences disciplinaires et une exigence scientifique que le rapport lui rappelle.

De plus le parcours professionnel de Marie rythmé par les demandes successives de mutations témoigne de la violence symbolique à laquelle l'agent est soumis. Nul autre choix que de demander un congé pour convenances personnelles pour pouvoir suivre son mari. Ainsi le choix de rester PEGC pour Marie et ne pas intégrer le corps des PLP qui lui aurait offert une augmentation de salaire et un service horaire moindre trouve une réponse dans la spécificité des PEGC caractérisé par un statut national dans la catégorie A de la fonction publique d 'État mais appartenant à des corps académiques. Ce dernier élément apparait comme primordial pour Marie. Il s'agit bien de l'académie qui recrute l'agent à la différence d'une gestion nationale pour les PLP. Enfin le corps des PLP, bien qu'il s'inscrive dans la continuité de celui des PEGC impose d'enseigner dans la voie professionnelle. Le parcours de Marie et ses aspirations n'intégraient pas nécessairement ce souhait même si la porte d'un enseignement avec des niveaux de classe relevant du baccalauréat lui était ouverte.

Les aléas professionnels de Marie illustrent ces itinéraires professionnels caractérisés par ces promotions offertes à des institutrices et des instituteurs. Après avoir prouvé qu'ils maitrisaient les compétences attendues au prix de multiples épreuves pour obtenir des certificats, ils se sont confrontés aux limites imposées par l'institution scolaire. L'accession à des fonctions dans le secondaire est possible mais jusqu'à un certain niveau. Marie incarne, par le statut de PEGC, ce niveau médian d'un corps enseignant qui n'est ni tout à fait celui des instituteurs du primaire, ni tout à fait celui des certifiés du secondaire.

Finalement, Marie n'est pas PLP mais reste une « Lettres-histoire ». Les dossiers dans les archives ne sont que l'illustration de ce corps à l'interface entre le premier et le second degré

où le choix retenu dans les archives administratives est de progressivement effacer le statut pour ne conserver que leur spécificité que représente les « Lettres-histoire ».

Il faut de nouveau replonger dans les archives et poursuivre la quête de dossier mort de (PLP) Lettres-histoire.

C. Françoise ou l'illusion d'une promotion sociale

1) Retour du hasard

Vendredi 11 janvier 2019 :

Je retrouve les archives et c'est un nouvel agent qui m'ouvre la porte. Il me regarde de la même manière que le premier, un peu surpris de me voir venir m'enfermer dans cette pièce en sous-sol sans fenêtre où s'entassent les dossiers.

Cette fois ci, je lui laisserai la responsabilité de l'enseignant dont je vais faire la connaissance en distanciel de manière asynchrone pour reprendre la terminologie à la mode actuellement.

Je demande donc à l'agent de faire parvenir le dossier d'un enseignant de l'année de naissance de son choix. J'impose une seule contrainte : son arrêté d'admission à la retraite doit faire apparaitre un grade de PLP et des disciplines correspondant à "LET HIST G "[150].

L'agent pénètre entre deux rayonnages, son regard parcourt les différents étages. Les dossiers rangés à cet endroit semblent faire apparaitre plus clairement les disciplines sur les dossiers des enseignants. Au bout de quelques minutes, il me tend le dossier résultat de sa recherche me disant que cette pochette verte correspond à ma commande.

Les deux premières feuilles du dossier confirment la sélection pour notre recherche de ce dossier de professeur proposé par l'agent en charge des archives. La première, une note d'information de la division du personnel enseignant de l'académie, indique à l'enseignante la date du 2 octobre 2010 pour son départ en retraite après avoir été placée en cessation progressive d'activité en 2007. Le dossier retenu correspond bien à un professeur à la retraite désormais

[150] Terminologie administrative pour désigner les Lettres histoire géographie.

après une vie professionnelle au sein de l'Éducation nationale, et non d'un décès prématuré, d'une maladie ou tout autre accident de la vie.

Le second document valide que le respect de la consigne par l'agent en charge des archives. Cette notice annuelle de notation administrative de l'année 2009-2010 d'un chef d'établissement mentionne que nous allons faire la connaissance d'une « Professeure consciencieuse qui développe des projets culturels visant à élargir l'horizon des élèves de la SEP, je l'en remercie. ».

2) Itinéraire

Françoise est née le 3 octobre 1950 à Gap. Après avoir fait ses études au lycée des Eaux Claires de 1961 à 1968, elle obtient son baccalauréat série A 4[151]. Elle intègre la faculté de lettres de Grenoble. Elle y obtiendra sa licence en 1971 après avoir validée l'année précédente son diplôme de fin d'études du premier cycle.

En déposant en 1973 son dossier de candidature pour le recrutement d'auxiliaire d'enseignement en lettres modernes ou de surveillance à la division du personnel du rectorat de Grenoble, Françoise mentionne qu'à la prochaine rentrée scolaire elle débutera la préparation au CAPES de lettres modernes à Grenoble.

À cette période charnière de la vie, ce pont entre la vie d'étudiant vers la vie professionnelle, Françoise est célibataire et vit chez ses parents. Elle habite à la centrale EDF de la banlieue de la ville, son père est en effet agent de l'EDF, sa mère sans profession. La famille est donc hébergée par l'employeur du père. Elle atteste de 19735 francs de ressources avec quatre enfants à charge. Ce salaire correspond aux 19001 francs, salaire moyen des ouvriers et employés en 1973 (Baudelot & Lebeaupin, 1979).

Ayant fini ses études en 1974, Françoise souhaite se consacrer à la préparation du CAPES tout en espérant pouvoir assurer quelques vacations pour se confronter à la réalité du métier.

Elle obtient à compte du février 1974 un poste de maître auxiliaire en Lettres-histoire jusqu'au 30 juin. Mais à la rentrée suivante, aucun poste ne lui est proposé. Elle contacte donc le rectorat pour une demande d'allocation de perte d'emploi, possibilité offerte aux agents. Cette demande représente un accompagnement social offert par l'institution scolaire qui permet d'aider les personnes les plus fragiles. Mais elle représente un situation que l'institution scolaire

[151] Baccalauréat de la série littéraire avec la spécificité d'avoir deux langues vivantes et une part conséquente de cours de mathématiques.

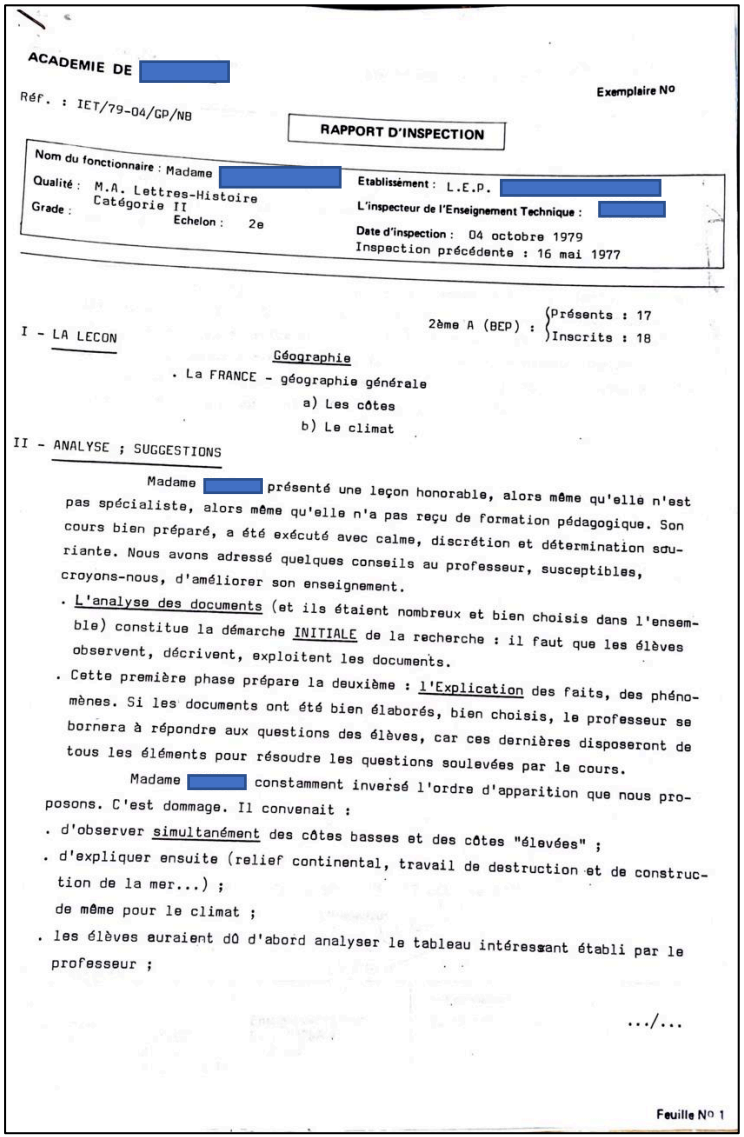
a créé. Françoise par son statut de non-titulaire se retrouve financièrement en situation précaire et de dépendance vis-à-vis des offres de remplacement que pourrait lui proposer le rectorat. Le lendemain, Françoise reçoit la réponse du rectorat qui refuse sa demande puisqu'elle ne remplit pas l'une des conditions particulières obligatoires qui est d'avoir accompli un service continu d'une durée au moins égale à un an. La professeure se retrouve donc sans poste, sans emploi, sans rémunération.

Néanmoins une note interne du rectorat mentionne que les services vont lui proposer un poste à mi-temps.

C'est donc à compter du 22 septembre 1975 qu'elle assurera sa mission de MA Lettres modernes jusqu'au 13 septembre 1979 à demi-service. Au cours de cette période, elle souhaite certainement découvrir d'autres expériences professionnelles et accompagner d'autres profils d'élèves.

Alors qu'elle venait de débuter l'année 1979-80 dans un collège, Françoise accepte de retrouver un temps complet. Ainsi le 14 septembre 1979, elle débute ses missions d'enseignante de Lettres-histoire dans un LEP, voie de formation qu'elle ne quittera plus jusqu'à la fin de sa carrière. À ce remplacement à temps plein en succèdent d'autres, souvent à mi-temps. Très rapidement, l'inspecteur de l'enseignement technique vient la visiter. Elle a déjà connu cette situation puisqu'elle a déjà eu une visite d'inspection lorsqu'elle enseignait les Lettres modernes en collège en 1977. Cette visite se déroule lors d'un cours de géographie intitulée « La France- géographie générale » qu'elle mène avec une classe de deuxième année de BEP composée de dix-sept élèves.

Figure 63: Rapport d'inspection de Françoise, 10/10/1979



ACADEMIE DE [redacted]

Exemplaire N°

Réf. : IET/79-04/GP/NB

RAPPORT D'INSPECTION

Nom du fonctionnaire : Madame [redacted]
Qualité : M.A. Lettres-Histoire
Catégorie II
Grade : Echelon : 2e
Etablissement : L.E.P. [redacted]
L'inspecteur de l'Enseignement Technique : [redacted]
Date d'inspection : 04 octobre 1979
Inspection précédente : 16 mai 1977

I - LA LECON

2ème A (BEP) : Présents : 17 / Inscrits : 18

Géographie

. La FRANCE - géographie générale
a) Les côtes
b) Le climat

II - ANALYSE ; SUGGESTIONS

Madame [redacted] présenté une leçon honorable, alors même qu'elle n'est pas spécialiste, alors même qu'elle n'a pas reçu de formation pédagogique. Son cours bien préparé, a été exécuté avec calme, discrétion et détermination souriante. Nous avons adressé quelques conseils au professeur, susceptibles, croyons-nous, d'améliorer son enseignement.

. L'analyse des documents (et ils étaient nombreux et bien choisis dans l'ensemble) constitue la démarche INITIALE de la recherche : il faut que les élèves observent, décrivent, exploitent les documents.

. Cette première phase prépare la deuxième : l'Explication des faits, des phénomènes. Si les documents ont été bien élaborés, bien choisis, le professeur se bornera à répondre aux questions des élèves, car ces dernières disposeront de tous les éléments pour résoudre les questions soulevées par le cours.

Madame [redacted] constamment inversé l'ordre d'apparition que nous proposons. C'est dommage. Il convenait :

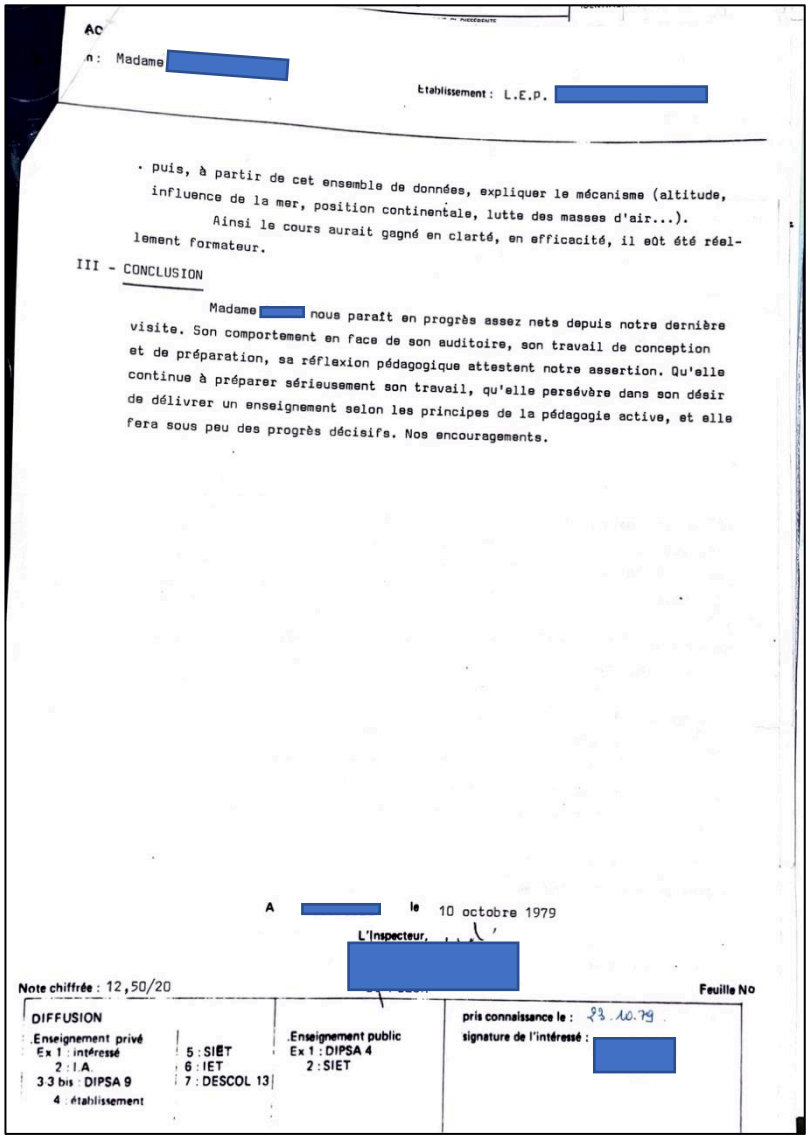
. d'observer simultanément des côtes basses et des côtes "élevées" ;

. d'expliquer ensuite (relief continental, travail de destruction et de construction de la mer...) ;
de même pour le climat ;

. les élèves auraient dû d'abord analyser le tableau intéressant établi par le professeur ;

.../...

Feuille N° 1



AC

n : Madame [redacted]

Etablissement : L.E.P. [redacted]

. puis, à partir de cet ensemble de données, expliquer le mécanisme (altitude, influence de la mer, position continentale, lutte des masses d'air...).

Ainsi le cours aurait gagné en clarté, en efficacité, il eût été réellement formateur.

III - CONCLUSION

Madame [redacted] nous paraît en progrès assez nets depuis notre dernière visite. Son comportement en face de son auditoire, son travail de conception et de préparation, sa réflexion pédagogique attestent notre assertion. Qu'elle continue à préparer sérieusement son travail, qu'elle persévère dans son désir de délivrer un enseignement selon les principes de la pédagogie active, et elle fera sous peu des progrès décisifs. Nos encouragements.

A [redacted] le 10 octobre 1979

L'Inspecteur,

[redacted]

Note chiffrée : 12,50/20

Feuille N°

DIFFUSION

Enseignement privé
Ex 1 : intéressé
2 : I.A.
3-3 bis : DIPSA 9
4 : établissement
5 : SIET
6 : IET
7 : DESCOL 13

Enseignement public
Ex 1 : DIPSA 4
2 : SIET

pris connaissance le : 23.10.79

signature de l'intéressé : [redacted]

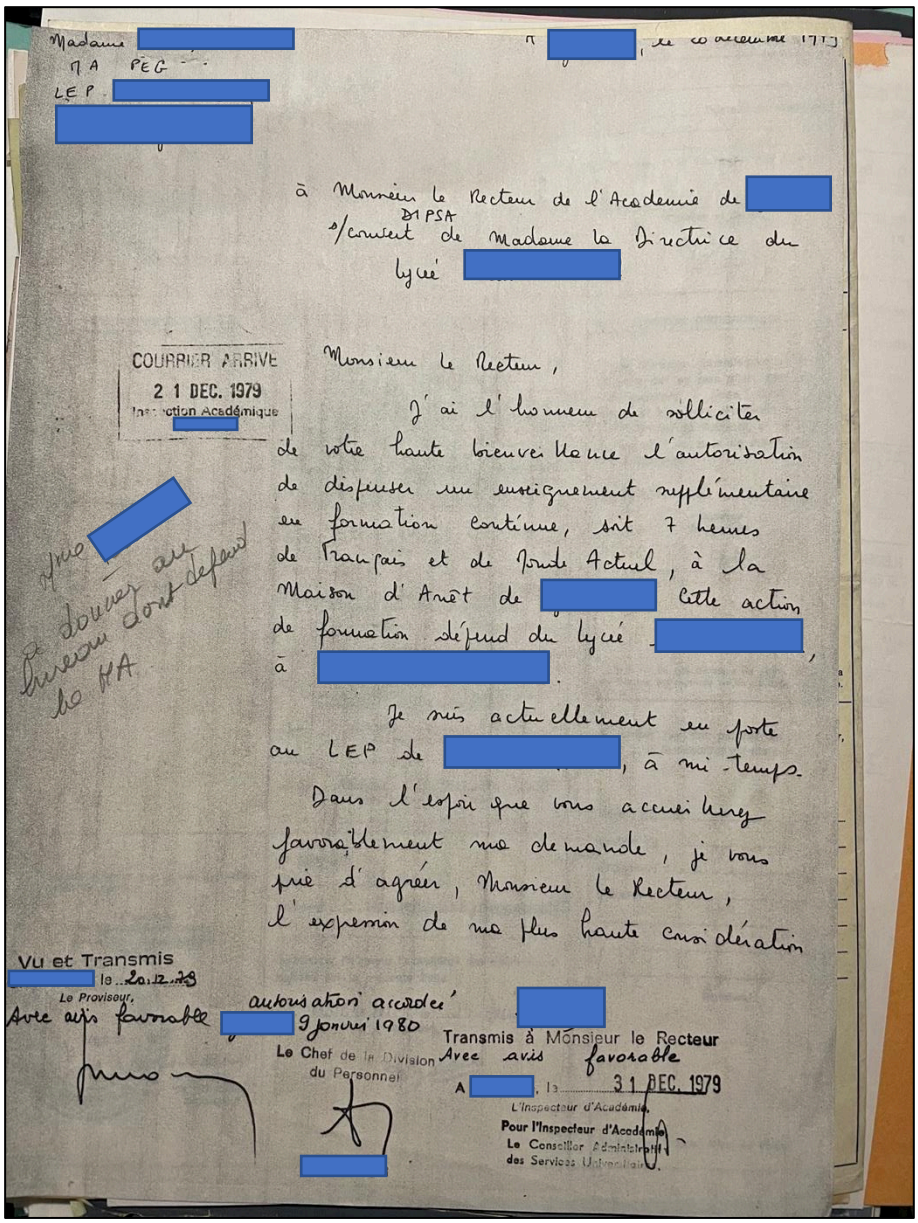
Source : Archives académiques

Comme pour Marie, dès l'introduction de la partie « analyse et suggestions », l'inspecteur replace son analyse dans le contexte. Tout au long de son rapport, l'inspecteur rappelle l'absence de maitrise disciplinaire et le manque de compétences pédagogiques et didactiques. Bien que « la leçon [soit] honorable », l'enseignante n'est pas une spécialiste, n'a pas reçu aucune formation et a inversé la démarche d'analyse préconisée. La conclusion peut apparaitre sévère mais explicite : ce n'est qu'en respectant ces règles élémentaires que le cours de Françoise sera « réellement formateur ». Un élément positif se dégage néanmoins de l'analyse de l'inspecteur, son contact avec les élèves induisant un climat de travail propice aux apprentissages.

Une nouvelle fois la venue de l'inspecteur, représentant de l'Institution, témoigne de la situation de ces enseignants affectés dans un milieu d'enseignement qu'ils ne connaissent pas. Le peu de réponses apportées accentuées par le fait que l'observation porte sur un sujet très spécifique ne permettent pas d'ouvrir beaucoup de perspectives de progrès pour la professeure hormis se former en géographie pour compléter son cursus en Lettres modernes que dans le champ de la didactique.

Le dossier n'atteste d'aucune formation suivie à la suite de cette visite. Néanmoins le dépôt de sa candidature pour enseigner en milieu carcéral dès décembre 1979 peut donner l'impression que Françoise a préféré se focaliser sur les compétences qu'elle maitrise: le lien qu'elle sait créer avec les apprenants.

Figure 64: Lettre de motivation de Françoise pour enseigner en maison d'arrêt



Madame [redacted]
MA PEG
LEP [redacted]

à Monsieur le Recteur de l'Académie de [redacted]
DIPSA
s/couvert de Madame la Directrice du lycée [redacted]

COURRIER ARRIVÉ
2 1 DEC. 1979
Inspection Académique [redacted]

Monsieur le Recteur,

J'ai l'honneur de solliciter de votre haute bienveillance l'autorisation de dispenser un enseignement supplémentaire en formation continue, soit 7 heures de français et de fonds Actuel, à la Maison d'Arrêt de [redacted]. Cette action de formation dépend du lycée [redacted], à [redacted].

Je suis actuellement en poste au LEP de [redacted], à mi-temps.

Dans l'espoir que vous accueillerez favorablement ma demande, je vous prie d'agréer, Monsieur le Recteur, l'expression de ma plus haute considération

Vu et Transmis
[redacted] le 20.12.79
Le Proviseur,
Avec avis favorable [redacted]

autorisation accordée
9 janvier 1980
Le Chef de la Division du Personnel [redacted]

Transmis à Monsieur le Recteur
Avec avis favorable
A [redacted], le 31 DEC. 1979
L'Inspecteur d'Académie,
Pour l'Inspecteur d'Académie
Le Conseiller Administratif
des Services Universitaires

Source : Archives académiques

Cette candidature pour enseigner en milieu pénitentiaire est loin d'être anecdotique. Elle témoigne de la volonté de l'enseignante outre le fait de compléter son service à mi-temps de poursuivre son action pédagogique auprès d'un public spécifique dans un environnement particulier. Loin de tendre vers une généralisation de la motivation de l'ensemble des enseignants de LEP, cette volonté de Françoise illustre néanmoins, dans le cadre d'un parcours personnel, d'un intérêt pour accompagner des élèves en difficulté connaissant une relation complexe avec le système éducatif ou du moins avec le respect des principes régissant la société française. Françoise poursuit ses vacations dans les LEP du bassin grenoblois.

3) Le tournant de l'année scolaire 1984

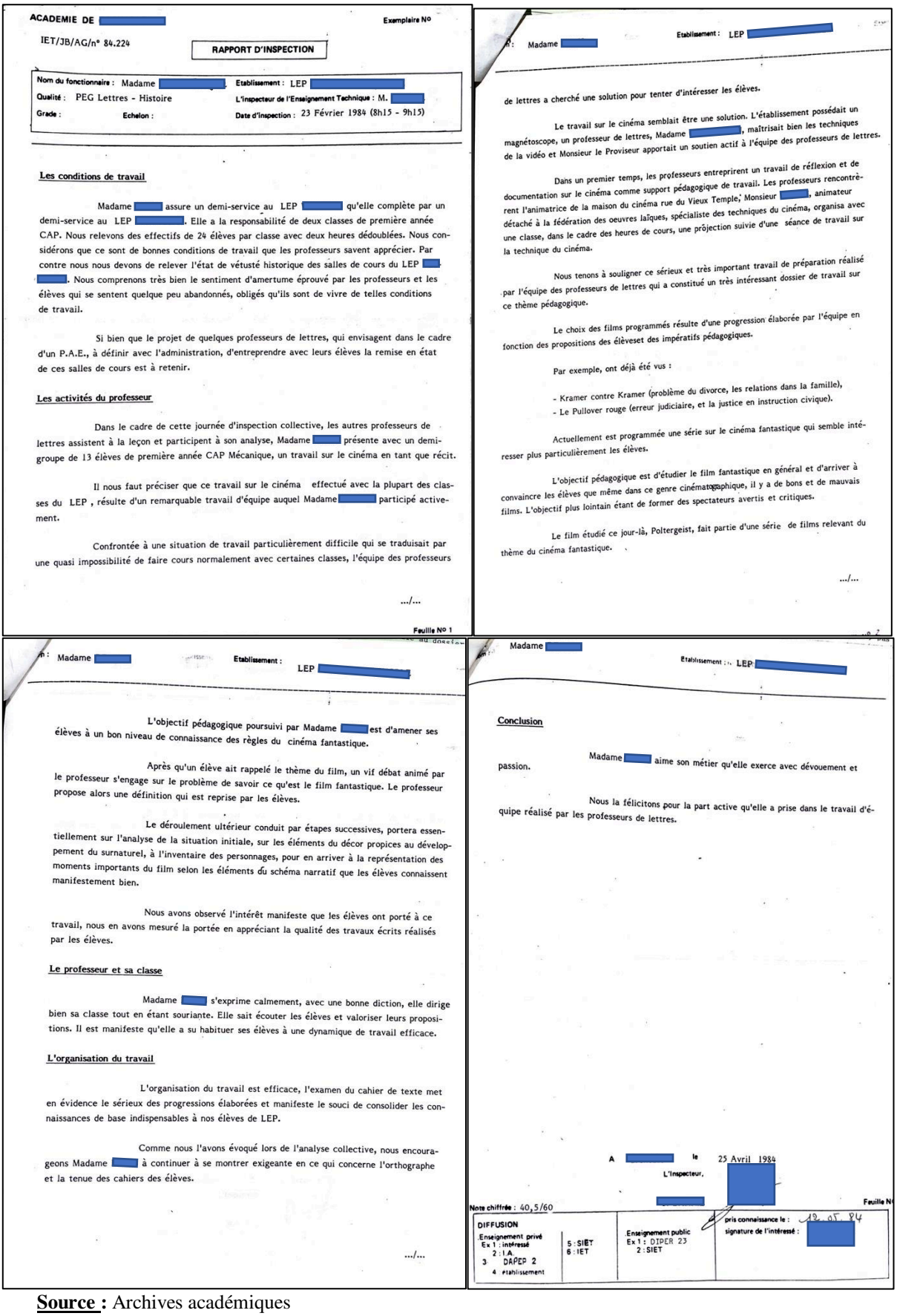
Une étape décisive dans sa carrière se déroule au cours du début de l'année scolaire 1983-84.

Françoise retrouve l'inspecteur lors d'une visite dans sa classe mais désormais la donne est différente.

Désormais professeur d'enseignement général (PEG) Lettres-histoire, elle assure ses missions en services partagés dans deux LEP.

Il est important de replacer cette visite dans le contexte national évoqué précédemment. La voie professionnelle se structure, s'organise, se scolarise sous l'impulsion des réformes du gouvernement Fabius. À ce titre, le rapport d'inspection apporte des éléments d'analyse bien plus riches que les rapports précédents.

Figure 65: Rapport d'inspection de Françoise PEG Lettres-histoire



ACADEMIE DE [redacted] Exemplaire N°

IET/JB/AG/n° 84.224

RAPPORT D'INSPECTION

Nom du fonctionnaire : Madame [redacted] Etablissement : LEP [redacted]
Qualité : PEG Lettres - Histoire L'inspecteur de l'Enseignement Technique : M. [redacted]
Grade : Echelon : Date d'inspection : 23 Février 1984 (8h15 - 9h15)

Les conditions de travail

Madame [redacted] assure un demi-service au LEP [redacted] qu'elle complète par un demi-service au LEP [redacted]. Elle a la responsabilité de deux classes de première année CAP. Nous relevons des effectifs de 24 élèves par classe avec deux heures dédoublées. Nous considérons que ce sont de bonnes conditions de travail que les professeurs savent apprécier. Par contre nous nous devons de relever l'état de vétusté historique des salles de cours du LEP [redacted]. Nous comprenons très bien le sentiment d'amertume éprouvé par les professeurs et les élèves qui se sentent quelque peu abandonnés, obligés qu'ils sont de vivre de telles conditions de travail.

Si bien que le projet de quelques professeurs de lettres, qui envisagent dans le cadre d'un P.A.E., à définir avec l'administration, d'entreprendre avec leurs élèves la remise en état de ces salles de cours est à retenir.

Les activités du professeur

Dans le cadre de cette journée d'inspection collective, les autres professeurs de lettres assistent à la leçon et participent à son analyse, Madame [redacted] présente avec un demi-groupe de 13 élèves de première année CAP Mécanique, un travail sur le cinéma en tant que récit.

Il nous faut préciser que ce travail sur le cinéma effectué avec la plupart des classes du LEP , résulte d'un remarquable travail d'équipe auquel Madame [redacted] participé activement.

Confrontée à une situation de travail particulièrement difficile qui se traduisait par une quasi impossibilité de faire cours normalement avec certaines classes, l'équipe des professeurs

.../...

Feuille N° 1

n : Madame [redacted] Etablissement : LEP [redacted]

de lettres a cherché une solution pour tenter d'intéresser les élèves.

Le travail sur le cinéma semblait être une solution. L'établissement possédait un magnétoscope, un professeur de lettres, Madame [redacted], maîtrisait bien les techniques de la vidéo et Monsieur le Proviseur apportait un soutien actif à l'équipe des professeurs de lettres.

Dans un premier temps, les professeurs entreprirent un travail de réflexion et de documentation sur le cinéma comme support pédagogique de travail. Les professeurs rencontrèrent l'animatrice de la maison du cinéma rue du Vieux Temple, Monsieur [redacted], animateur détaché à la fédération des oeuvres laïques, spécialiste des techniques du cinéma, organisa avec une classe, dans le cadre des heures de cours, une projection suivie d'une séance de travail sur la technique du cinéma.

Nous tenons à souligner ce sérieux et très important travail de préparation réalisé par l'équipe des professeurs de lettres qui a constitué un très intéressant dossier de travail sur ce thème pédagogique.

Le choix des films programmés résulte d'une progression élaborée par l'équipe en fonction des propositions des élèveset des impératifs pédagogiques.

Par exemple, ont déjà été vus :

- Kramer contre Kramer (problème du divorce, les relations dans la famille),
- Le Pullover rouge (erreur judiciaire, et la justice en instruction civique).

Actuellement est programmée une série sur le cinéma fantastique qui semble intéresser plus particulièrement les élèves.

L'objectif pédagogique est d'étudier le film fantastique en général et d'arriver à convaincre les élèves que même dans ce genre cinématographique, il y a de bons et de mauvais films. L'objectif plus lointain étant de former des spectateurs avertis et critiques.

Le film étudié ce jour-là, Poltergeist, fait partie d'une série de films relevant du thème du cinéma fantastique.

.../...

n : Madame [redacted] Etablissement : LEP [redacted]

L'objectif pédagogique poursuivi par Madame [redacted] est d'amener ses élèves à un bon niveau de connaissance des règles du cinéma fantastique.

Après qu'un élève ait rappelé le thème du film, un vif débat animé par le professeur s'engage sur le problème de savoir ce qu'est le film fantastique. Le professeur propose alors une définition qui est reprise par les élèves.

Le déroulement ultérieur conduit par étapes successives, portera essentiellement sur l'analyse de la situation initiale, sur les éléments du décor propices au développement du surnaturel, à l'inventaire des personnages, pour en arriver à la représentation des moments importants du film selon les éléments du schéma narratif que les élèves connaissent manifestement bien.

Nous avons observé l'intérêt manifeste que les élèves ont porté à ce travail, nous en avons mesuré la portée en appréciant la qualité des travaux écrits réalisés par les élèves.

Le professeur et sa classe

Madame [redacted] s'exprime calmement, avec une bonne diction, elle dirige bien sa classe tout en étant souriante. Elle sait écouter les élèves et valoriser leurs propositions. Il est manifeste qu'elle a su habituer ses élèves à une dynamique de travail efficace.

L'organisation du travail

L'organisation du travail est efficace, l'examen du cahier de texte met en évidence le sérieux des progressions élaborées et manifeste le souci de consolider les connaissances de base indispensables à nos élèves de LEP.

Comme nous l'avons évoqué lors de l'analyse collective, nous encourageons Madame [redacted] à continuer à se montrer exigeante en ce qui concerne l'orthographe et la tenue des cahiers des élèves.

.../...

Madame [redacted] Etablissement : LEP [redacted]

Conclusion

Madame [redacted] aime son métier qu'elle exerce avec dévouement et passion.

Nous la félicitons pour la part active qu'elle a prise dans le travail d'équipe réalisé par les professeurs de lettres.

A [redacted] le 25 Avril 1984

L'Inspecteur, [redacted]

Note chiffrée : 40,5/60 Feuille N

DIFFUSION

Enseignement privé
Ex 1 : intéressé
2 : I.A.
3 DAPEP 2
4 établissement
5 : SIET
6 : IET

Enseignement public
Ex 1 : DIPER 23
2 : SIET

pris connaissance le : 18 OCT 84
signature de l'intéressé : [redacted]

Source : Archives académiques

Sa forme tout d'abord démontre un rapport plus dense et structuré. Il ne se limite plus seulement à un descriptif de l'activité disciplinaire observée et de quelques conclusions ou jugements sur la prestation de l'enseignante. Ici les éléments observés sont explicités, les idées exposées argumentées et les modalités d'enseignement contextualisées.

Sur le fond, l'observation s'inscrit dans une démarche collective. Il y est fait mention des projets menés par l'équipe de Lettres, le documentaliste et un partenaire culturel. Françoise apparait transformée. C'est désormais une enseignante épanouie, compétente et engagée pour la réussite des élèves qui reçoit les félicitations de l'Institution pour le travail qu'elle mène au quotidien.

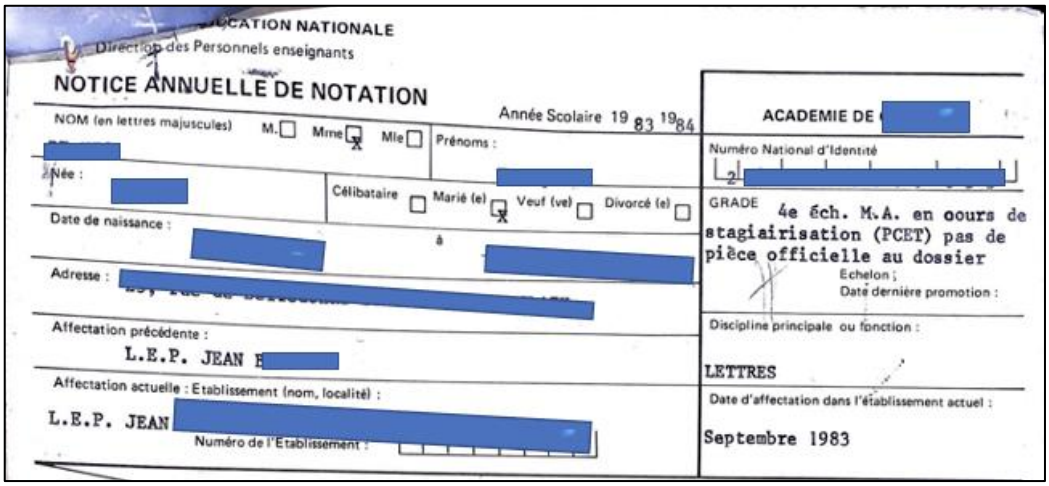
Plusieurs éléments témoignent du changement de la perception de l'exercice de la mission de l'enseignante. Tout d'abord, il est indéniable que Françoise au regard de sa formation initiale est certainement plus à l'aise avec la mise en œuvre d'un projet alliant cinéma et littérature qu'avec les grands ensembles de la géographie physique de la France.

Ensuite la pédagogie de projet est accompagnée et soutenue. Le rapport d'inspection évoque ce travail collectif des enseignants de Lettres mais également ces observations croisées durant lesquelles l'ensemble des enseignants de Lettres assistent aux temps d'inspections de chacun d'entre eux.

Enfin, même si cela relève d'une spécificité locale, la mention des conditions de travail des enseignants et des élèves dans des bâtiments d'« une vétusté historique » donne une véritable existence à l'enseignement en LEP. Dans cet établissement, l'équipe enseignante témoigne de son sentiment d'abandon par l'Institution, prémisse d'une relégation.

Pour Françoise, le retour extrêmement positif de la venue de cet inspecteur confirme le changement de statuts dans sa carrière professionnelle puisque qu'elle entre dans le processus de titularisation, une fois passée l'étape de la stagiairisation.

Figure 66: Notification de la stagiairisation de Françoise dans le cadre des PCET.



CATION NATIONALE
Direction des Personnels enseignants

NOTICE ANNUELLE DE NOTATION

Année Scolaire 19 83 19 84

ACADEMIE DE [redacted]

NOM (en lettres majuscules) M. ☐ Mme ☒ Mlle ☐ Prénoms : [redacted]

Numéro National d'Identité [redacted]

Née : [redacted] Célibataire ☐ Marié (e) ☒ Veuf (ve) ☐ Divorcé (e) ☐

GRADE 4e éch. M.A. en cours de stagiairisation (PCET) pas de pièce officielle au dossier

Date de naissance : [redacted] à [redacted]

Echelon :
Date dernière promotion :

Adresse : [redacted]

Affectation précédente :
L.E.P. JEAN [redacted]

Discipline principale ou fonction :
LETTRES

Affectation actuelle : Etablissement (nom, localité) :
L.E.P. JEAN [redacted]

Numéro de l'Etablissement : [redacted]

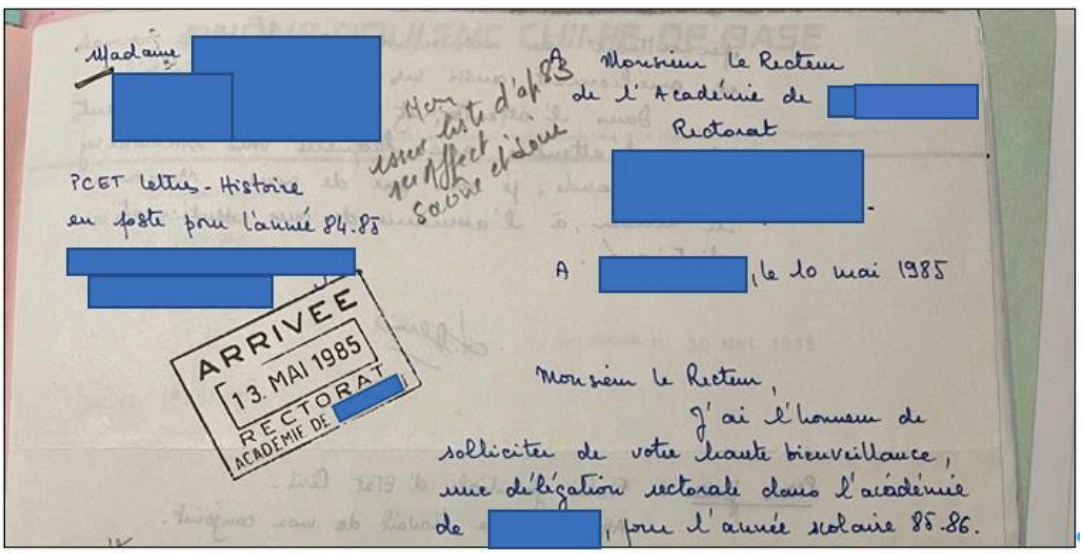
Date d'affectation dans l'établissement actuel :
Septembre 1983

Source : Archives académiques

Le rectorat est informé de son changement de statut de maitre auxiliaire à professeure de collège d'enseignement technique mais, comme le mentionne la notification (fig. 66), il ne dispose d'aucune pièce officielle de ce changement. Ce flou autour de son corps d'affectation s'accompagne d'une approximation puisqu'elle enseigne les Lettres, l'histoire et la géographie et non seulement en Lettres.

Les pièces du dossier administratif de Françoise témoignent de ces changements pour l'enseignante. Nous la retrouvons professeure de CET dans l'académie de Besançon mais le dossier ne comporte aucune trace de ce changement de statut hormis la mention « Liste d'aptitude 1983, 1ère affectation en Saône et Loire » griffonné au crayon à papier par les services académiques sur sa demande de révision d'affection (fig 67).

Figure 67: Intégration sur liste d'aptitude de Françoise



Madame [redacted]

PCET lettres - Histoire
en poste pour l'année 84-85

Mon nom sur liste d'ap 83 1er affect Saône et Loire

Monsieur le Recteur de l'Académie de [redacted]
Rectorat

A [redacted], le 10 mai 1985

ARRIVEE
13 MAI 1985
RECTORAT
ACADEMIE DE [redacted]

Monsieur le Recteur,

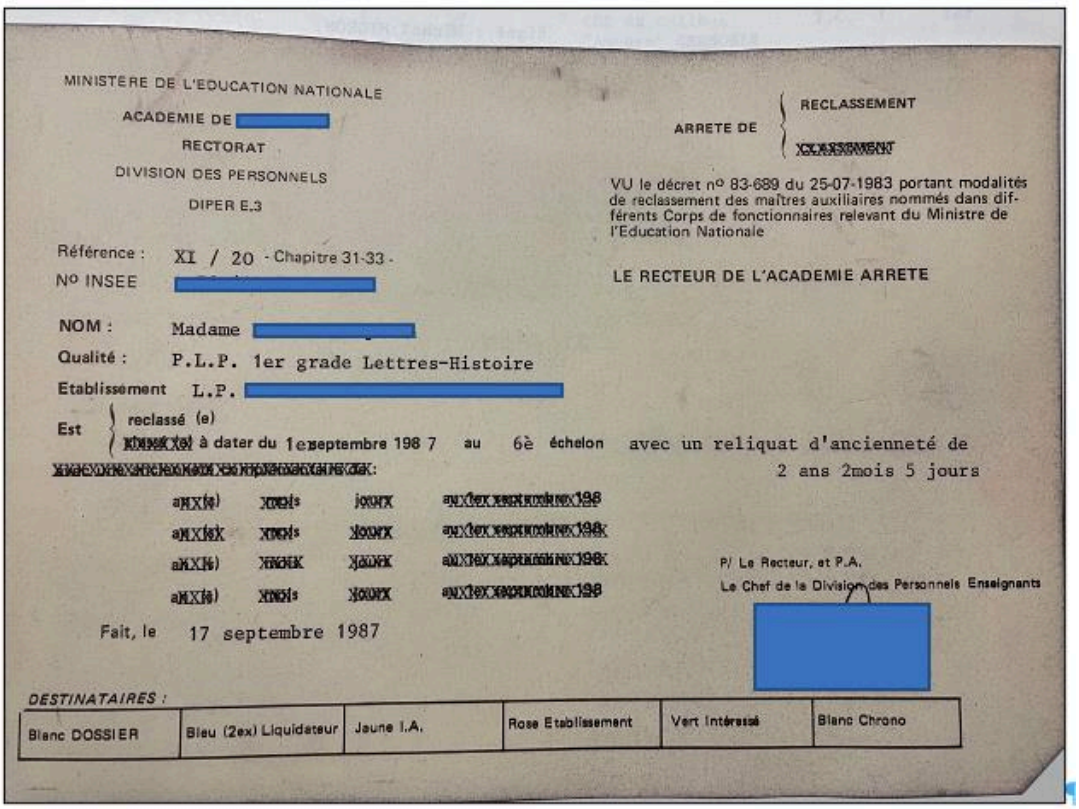
J'ai l'honneur de solliciter de votre haute bienveillance, une délégation rectorale dans l'académie de [redacted], pour l'année scolaire 85-86.

Source : Archives académiques

La demande de mutation de Françoise sera accordée et elle peut ainsi rejoindre son académie d'origine en 1985.

Deux ans plus tard, en 1987, la réforme de l'enseignement professionnel touche directement Françoise. Même si le baccalauréat professionnel fait les titres de la presse, le décret n°85-1524 du 31 décembre 1985 crée le nouveau statut des professeurs de lycée professionnel dans une forme d'anonymat. Ainsi Françoise est reclassée au 1er septembre 1987 au sixième échelon du corps des PLP 1 Lettres-histoire. Il est intéressant de noter que dans la communication que reçoit l'enseignante, ce reclassement n'est pas directement lié à la création du corps des PLP mais imputable au décret relatif aux reclassements des maitres auxiliaires.

Figure 68: Reclassement de Françoise dans le corps des PLP 1



MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
ACADEMIE DE [redacted]
RECTORAT
DIVISION DES PERSONNELS
DIPER E.3

ARRETE DE { RECLASSEMENT / [illegible]

VU le décret nº 83-689 du 25-07-1983 portant modalités de reclassement des maîtres auxiliaires nommés dans différents Corps de fonctionnaires relevant du Ministre de l'Education Nationale

LE RECTEUR DE L'ACADEMIE ARRETE

Référence : XI / 20 - Chapitre 31-33 -
Nº INSEE [redacted]

NOM : Madame [redacted]
Qualité : P.L.P. 1er grade Lettres-Histoire
Etablissement L.P. [redacted]
Est { reclassé (e) / [illegible] à dater du 1er septembre 198 7 au 6è échelon avec un reliquat d'ancienneté de 2 ans 2mois 5 jours

[illegible]

P/ Le Recteur, et P.A.
Le Chef de la Division des Personnels Enseignants

Fait, le 17 septembre 1987

DESTINATAIRES :

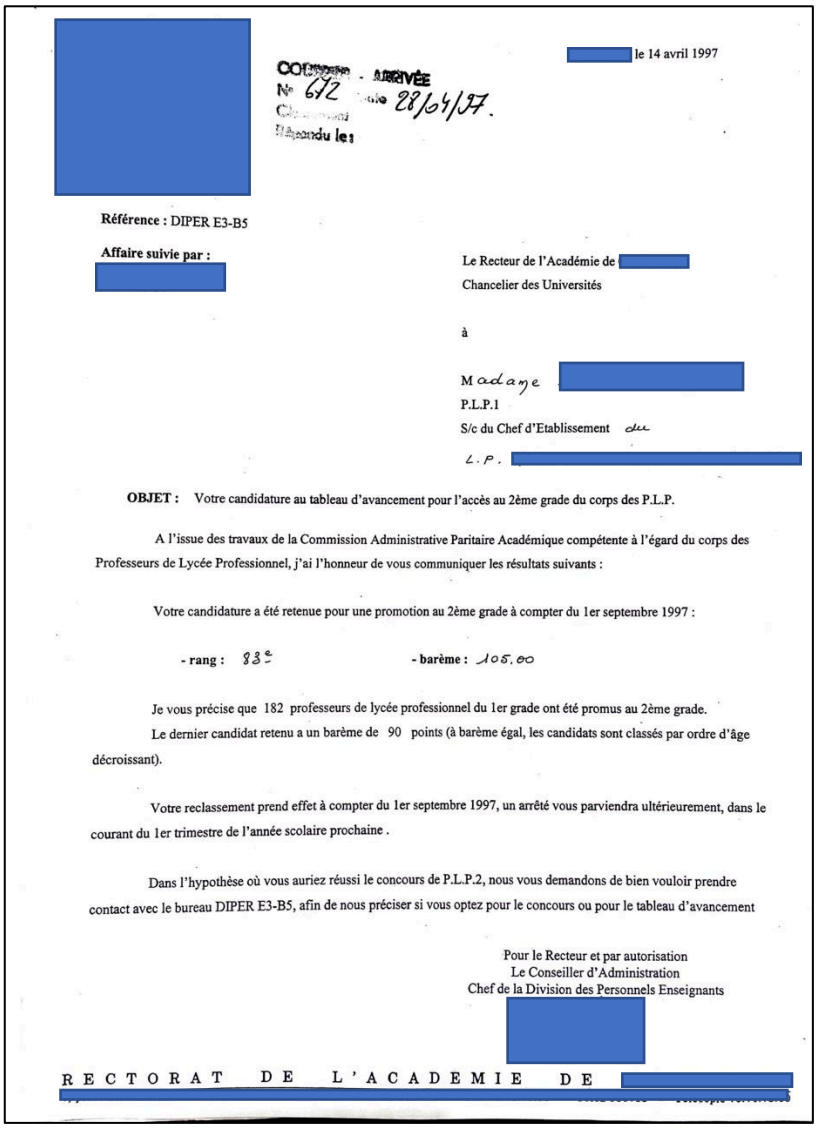
Blanc DOSSIER	Bleu (2ex) Liquidateur	Jaune I.A.	Rose Etablissement	Vert Intéressé	Blanc Chrono

Source : Archives académiques

Le 28 avril 1997, Françoise a dû être étonnée d'être convoquée par le proviseur de son établissement ou peut-être impatiente. En effet elle s'était décidée à déposer son dossier de candidature pour accéder au deuxième grade du corps des PLP. Envoyé par la voie administrative, le courrier annonçant la décision de la commission administrative paritaire

académique présidée par Monsieur le Recteur arrive au secrétariat de l'établissement, charge au chef d'établissement d'en informer ses professeurs. Certainement dans le cadre d'un entretien individuel avec sa direction, Françoise a donc pu entendre la lecture de ce courrier par son proviseur.

Figure 69: Courrier information l'accès au deuxième grade du corps des PLP



[redacted] le 14 avril 1997

COMMISSION - ARRIVÉE
N° 642 Date 28/04/97.
Classement
Demandé le :

Référence : DIPER E3-B5

Affaire suivie par : [redacted]

Le Recteur de l'Académie de [redacted]
Chancelier des Universités

à

Madame [redacted]
P.L.P.1
S/c du Chef d'Etablissement du
L.P. [redacted]

OBJET : Votre candidature au tableau d'avancement pour l'accès au 2ème grade du corps des P.L.P.

A l'issue des travaux de la Commission Administrative Paritaire Académique compétente à l'égard du corps des Professeurs de Lycée Professionnel, j'ai l'honneur de vous communiquer les résultats suivants :

Votre candidature a été retenue pour une promotion au 2ème grade à compter du 1er septembre 1997 :

- rang : 83e - barème : 105.00

Je vous précise que 182 professeurs de lycée professionnel du 1er grade ont été promus au 2ème grade.
Le dernier candidat retenu a un barème de 90 points (à barème égal, les candidats sont classés par ordre d'âge décroissant).

Votre reclassement prend effet à compter du 1er septembre 1997, un arrêté vous parviendra ultérieurement, dans le courant du 1er trimestre de l'année scolaire prochaine.

Dans l'hypothèse où vous auriez réussi le concours de P.L.P.2, nous vous demandons de bien vouloir prendre contact avec le bureau DIPER E3-B5, afin de nous préciser si vous optez pour le concours ou pour le tableau d'avancement

Pour le Recteur et par autorisation
Le Conseiller d'Administration
Chef de la Division des Personnels Enseignants
[redacted]

RECTORAT DE L'ACADEMIE DE [redacted]

Source : Archives académiques

En sortant de cet entretien, Françoise avait la confirmation qu'au 1er septembre 1997, elle devenait officiellement PLP 2ème grade. Au regard des précisions apportées par le courrier, cette promotion s'est réalisée sans trop de difficultés puisqu'elle a été classée 83ème sur les 182 promus avec 105 points.

Au regard du nombre de postes offerts au deuxième grade, la logique d'uniformisation du corps des PLP par le ministère était en cours depuis la création du baccalauréat professionnel.

La question du sort réservé au PLP 1 avait d'ailleurs été posée très rapidement notamment en termes de traitement salarial entre les deux grades.

Figure 70 : Question et réponse écrites n° 07581 de M. Roland Courteau

M. Roland Courteau attire l'attention de M. le ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, sur la situation des personnels de lycées professionnels, P.L.P. 1. Ceux-ci, contrairement à leurs collègues P.L.P. 2, n'ont bénéficié d'aucune mesure de revalorisation. L'arrêt de recrutement des P.L.P. 1 a été décidé mais aucun plan d'intégration des P.L.P. 1 en P.L.P. 2 ne semble être envisagé. En conséquence, il lui demande de bien vouloir lui indiquer quelles solutions il entend apporter afin que la situation des P.L.P. 1, tant actifs que retraités, soit améliorée.

Réponse du ministère :

Le Gouvernement a entrepris, depuis 1989, un effort sans précédent depuis de nombreuses années, afin d'améliorer la situation des personnels enseignants. De 1989 à 1998, il a été prévu de consacrer plus de 18 milliards de francs à cet objectif. Dans cet ensemble, les professeurs de lycée professionnel ont fait l'objet d'une attention particulière. Ils ont en effet, bénéficié des mesures communes à l'ensemble des professeurs certifiés et assimilés : création d'une hors-classe, indemnité de suivi et d'orientation des élèves, amélioration du régime indemnitaire de remplacement, indemnité de première affectation, indemnité de sujétions spéciales pour les enseignants exerçants en zones d'éducation prioritaires, indemnisation des activités péri-éducatives, revalorisation de l'indemnité de conseiller en formation continue. Ils ont, en outre, bénéficié de mesures de revalorisation spécifiques : baisse de trois heures des obligations de service, alignement de tous les professeurs de lycée professionnel sur le régime indemnitaire de l'ensemble des personnels enseignants du second degré. Enfin, depuis le 1er septembre 1990, la transformation de 5 000 emplois de P.L.P. 1 en emplois de P.L.P. 2 chaque année pendant dix ans devrait permettre à la très grande majorité des P.L.P. 1 de bénéficier d'un reclassement dans le second grade avant leur départ à la retraite. Compte tenu de ces éléments, il n'est pas envisagé de nouvelles mesures importantes de revalorisation pour ces enseignants.

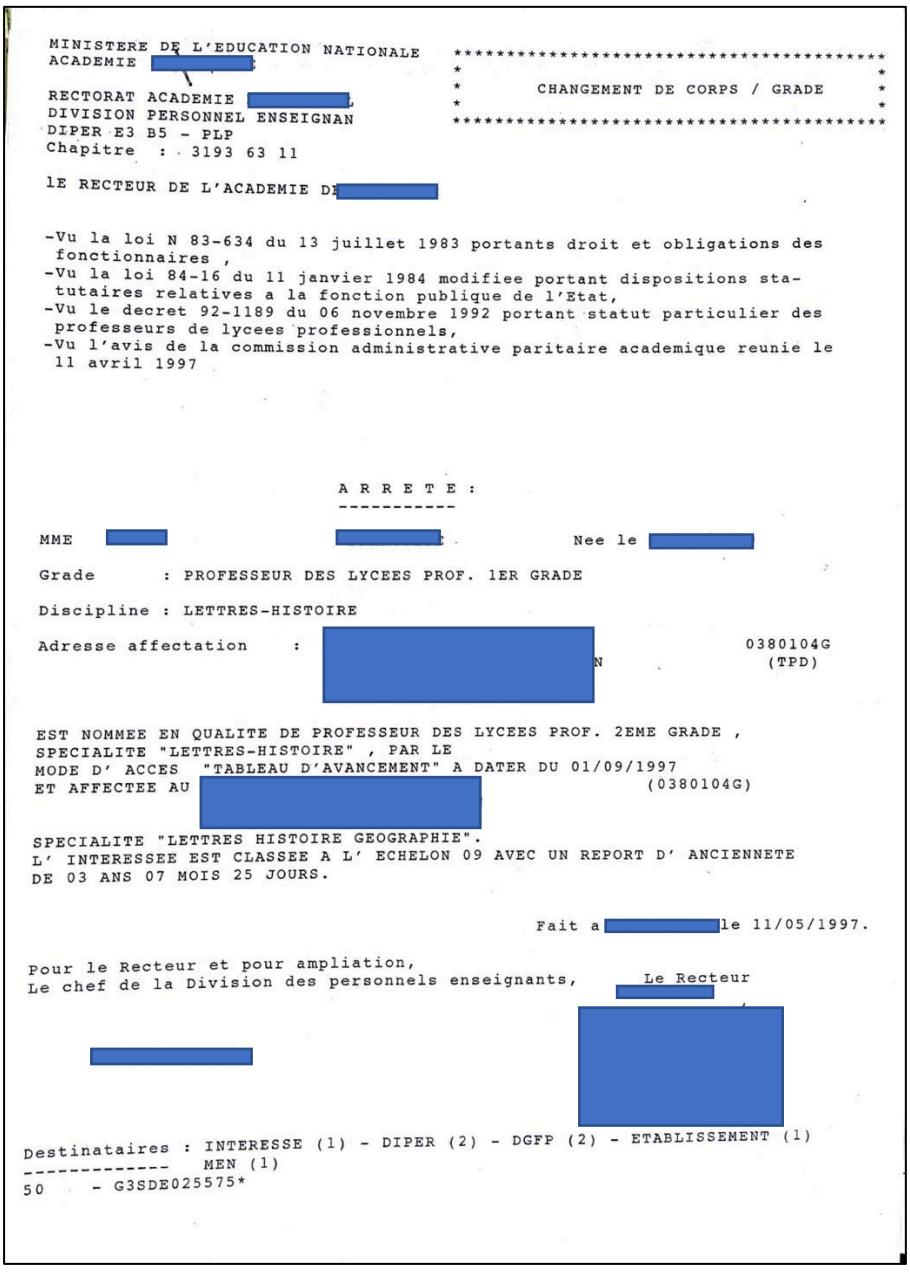
Source : JO Sénat du 14/12/1989 - page 2073 / Réponse dans le JO Sénat du 26/03/1992 - page 726, Archives Sénat.

Il est néanmoins intéressant de noter que dès la mise en œuvre du corps des PLP, Françoise était éligible au deuxième grade puisqu'elle était titulaire d'une licence. Mais elle a attendu le déploiement sur le long terme de la réforme du corps enseignant et le changement automatique

de son statut. Il y a peu de chance que cela soit le résultat d'un choix délibéré. Il s'agit plutôt de l'illustration d'une méconnaissance des conditions administratives pour l'agent comme d'un défaut d'informations de la part des services académiques auprès des professeurs ou encore d'un problème de gestion de carrières par les services du Rectorat.

La communication des services se perfectionne dans la gestion de ce corps enseignant déjà en place depuis une dizaine d'années. Cette notification de changement de corps reçue par Françoise en 1997 représente le premier exact depuis le début de sa carrière aussi bien dans la terminologie de son corps que de l'énoncé de ses disciplines d'enseignement.

Figure 71: Notification du reclassement de Françoise



MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
ACADEMIE [redacted]

RECTORAT ACADEMIE [redacted]
DIVISION PERSONNEL ENSEIGNAN
DIPER E3 B5 - PLP
Chapitre : 3193 63 11

****
* CHANGEMENT DE CORPS / GRADE *
****

lE RECTEUR DE L'ACADEMIE D[redacted]

-Vu la loi N 83-634 du 13 juillet 1983 portants droit et obligations des fonctionnaires ,
-Vu la loi 84-16 du 11 janvier 1984 modifiee portant dispositions statutaires relatives a la fonction publique de l'Etat,
-Vu le decret 92-1189 du 06 novembre 1992 portant statut particulier des professeurs de lycees professionnels,
-Vu l'avis de la commission administrative paritaire academique reunie le 11 avril 1997

A R R E T E :

MME [redacted] Nee le [redacted]

Grade : PROFESSEUR DES LYCEES PROF. 1ER GRADE

Discipline : LETTRES-HISTOIRE

Adresse affectation : [redacted] 0380104G (TPD)

EST NOMMEE EN QUALITE DE PROFESSEUR DES LYCEES PROF. 2EME GRADE ,
SPECIALITE "LETTRES-HISTOIRE" , PAR LE
MODE D' ACCES "TABLEAU D'AVANCEMENT" A DATER DU 01/09/1997
ET AFFECTEE AU [redacted] (0380104G)

SPECIALITE "LETTRES HISTOIRE GEOGRAPHIE".
L' INTERESSEE EST CLASSEE A L' ECHELON 09 AVEC UN REPORT D' ANCIENNETE DE 03 ANS 07 MOIS 25 JOURS.

Fait a [redacted] le 11/05/1997.

Pour le Recteur et pour ampliation,
Le chef de la Division des personnels enseignants,

Le Recteur

[redacted]

Destinataires : INTERESSE (1) - DIPER (2) - DGFP (2) - ETABLISSEMENT (1)
MEN (1)
50 - G3SDE025575*

Source : Archives académiques

Devenue professeure de lycée professionnel, deuxième grade, spécialité « Lettres-histoire », Françoise poursuit sa carrière et au 3 octobre 2010 fait valoir ses droits à la retraite.

4) Parcours professionnel ou statut de dominée ?

Le parcours de Françoise est riche et dense. De l'étudiante en Lettres modernes à la PLP 2 Lettres-histoire, l'enseignante a connu et vécu la naissance du corps de professeur de lycée professionnel. Au cours de sa carrière, elle a connu cinq statuts différents (MA/ PECT/ PEG/ PLP 1/PLP 2). Mais chaque changement de statut n'est pas le fruit d'une volonté affirmée comme pourrait en témoigner son inscription aux concours internes ou externes de recrutement de professeurs. Ici sa titularisation en qualité de PEG se fait par la venue d'un inspecteur. Son intégration au sein du corps des PLP se fait au bénéfice de la liste d'aptitude de 1983 pour le premier grade et sur décision de la commission administrative paritaire académique de 1997. Ce changement de statut ne se fait que sous l'impulsion des décisions ministérielles comme la suppression du premier grade. Au final, l'enseignante n'aura passé aucun concours de la fonction publique, le bénéfice des reclassements et de l'accès aux listes d'aptitude lui permettant d'obtenir des promotions.

Enfin le parcours de Françoise apporte des éléments de réponses sur la perception du corps des PLP. En venant à l'enseignement par les postes de non-titulaires et contournant et contournant la voie royale d'accès par concours, les PLP ont contribué à la dévalorisation de leur statut au moment même où il se structurait. Les actions syndicales évoquées précédemment ont joué un rôle certain dans les prises de décisions et les choix arrêtés par le ministère pour définir les contours de la mission de ce corps enseignant. Il n'en demeure pas moins que sur le terrain les actions des enseignants sont d'une autre teneur. Il ne faut pas oublier que pour cette génération d'enseignants les premières confrontations à l'Institution ont pu être parfois violentes. Repensons au premier rapport d'inspection de Françoise mentionnant explicitement ses incompétences et ses lacunes. Ne correspondant pas au modèle défini par l'Institution pour enseigner dans la voie générale basé sur les candidats ayant fait leurs preuves lors des épreuves des concours externes tels que le CAPES ou l'agrégation, les enseignants de la voie professionnelle ont joué le jeu de l'administration qui, à un moment donné, a manqué de personnel. À ce titre, Françoise lors de sa première demande de vacation mentionne dans son dossier son souhait de passer le CAPES de Lettres modernes mais à aucun moment, elle ne le

passera, l'autorité rectorale lui ayant fait comprendre qu'elle n'en avait pas la compétence et à ce titre ne lui proposera aucune aide pour les développer (ni stage de formations, ni préparation au concours...).

La mise en place de la réforme de 1985 induit inévitablement un changement de regard de l'Institution sur la voie professionnelle aussi bien pour faire un état de lieux d'une voie de formation laissée de côté (ni tout à fait dans le système scolaire, ni tout à fait en dehors) que pour suivre de près les réformes à mettre en place imposées par le gouvernement. C'est dans cette perspective que peut se lire le deuxième rapport d'inspection analysé précédemment. La voie professionnelle en cours de mutation devient une voie à part entière mais avec un statut spécifique. Mais dès le départ de cette longue mutation de statut, les PLP ont subi les réformes imposées par le ministère mais ont été également les acteurs de la relégation de leur statut.

D. Jean et le choix imposé de la liberté contrainte

1) Le saut vers l'indépendance

Jean dépose une demande de recrutement d'auxiliaire d'enseignement ou de surveillance le 18 avril 1977. Il postule un poste de surveillant d'externat mais mentionne qu'il accepte également des suppléances de cours. Il est célibataire et sans moyen de locomotion.

À cette date, il réside à côté de Lyon mais indique qu'il a également fait une demande similaire dans l'académie de Nice où il souhaite suivre une licence de sciences économiques et sociales. En effet après avoir obtenu son baccalauréat, il a suivi des études universitaires de sciences économiques et sociales à l'université de Lyon. Il est titulaire d'un DEUG de sciences économiques et est inscrit dans un cursus à l'IEP de Lyon. En parallèle pour payer ses études, il assure les missions de surveillants d'externat et d'internat qui lui permettent de découvrir l'enseignement professionnel.

> « J'ai fait mes études en parallèle et en étant surveillant je me suis retrouvé très vite dans un lycée professionnel à Dardilly ; le lycée de la Bouche François Rabelais. Ça m'a permis de découvrir un peu le monde de ce côté de l'enseignement. J'avais des amis, des proches copains qui étaient partis en BEP à l'époque je connaissais déjà un peu mais là ça m'a véritablement permis de découvrir. » (Jean)

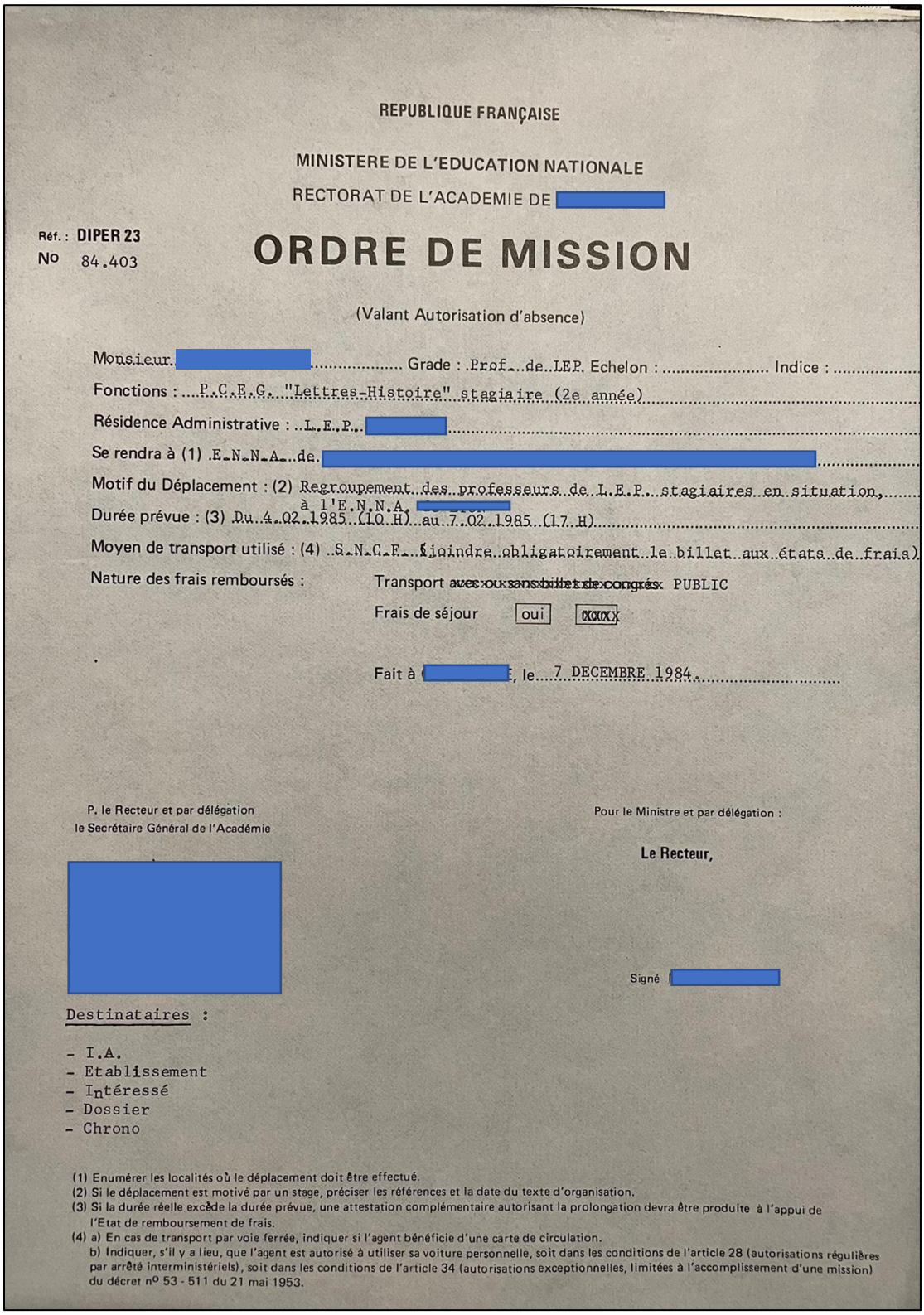
Il mentionne dans le dossier du rectorat dans la rubrique « observations de l'intéressé relative à sa situation sociale et familiale » : « Poursuis mes études hors du cadre familial et indépendamment des ressources de mes parents (ceci à partir de 77-78) ». Le départ pour Nice apparait comme une volonté de prendre son indépendance vis-à-vis de sa famille où le chef de famille, attaché commercial, dispose de revenu conséquent. Les 50713 francs déclarés dans le dossier administratifs correspondent à un salaire de cadre en cette fin des années 70 (Baudelot & Lebeaupin, 1979).

La situation change en 1981, il est désormais marié et a deux enfants à charge, son épouse étant sans profession. Finies les perspectives de licence dans l'académie de Nice, il valide un DEUG d'histoire (juin 1981) et s'inscrit en licence l'année suivante.

2) L'entrée dans la fonction

En 1983, la licence est validée, il se présente au concours externe de recrutement de professeurs de C.E.T. – section : « Lettres », option Lettres-histoire. Il est admis dès la première tentative et devient donc professeur de lycée professionnel d'enseignement général Lettres-histoire, PEG stagiaire et débute sa formation à l'ENNA de Lyon au cours de l'année scolaire 1984-85. Il tente à ce moment-là le CAPES d'histoire pour faire « un peu comme les autres de la faculté d'histoire. »

Figure 72: Ordre de mission de Jean



REPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

RECTORAT DE L'ACADEMIE DE [redacted]

Réf. : DIPER 23
No 84.403

ORDRE DE MISSION

(Valant Autorisation d'absence)

Monsieur [redacted] Grade : Prof. de LEP. Echelon : ..... Indice : .....

Fonctions : P.C.E.G. "Lettres-Histoire" stagiaire (2e année)

Résidence Administrative : L.E.P. [redacted]

Se rendra à (1) E.N.N.A. de [redacted]

Motif du Déplacement : (2) Regroupement des professeurs de L.E.P. stagiaires en situation, à l'E.N.N.A. [redacted]

Durée prévue : (3) Du 4.02.1985 (10 H) au 7.02.1985 (17 H)

Moyen de transport utilisé : (4) SNCF (joindre obligatoirement le billet aux états de frais)

Nature des frais remboursés : Transport ~~avec ou sans billet de congés~~ PUBLIC

Frais de séjour oui XXXX

Fait à [redacted], le 7 DECEMBRE 1984.

P. le Recteur et par délégation
le Secrétaire Général de l'Académie

[redacted]

Pour le Ministre et par délégation :

Le Recteur,

Signé [redacted]

Destinataires :

- I.A.
- Etablissement
- Intéressé
- Dossier
- Chrono

(1) Enumérer les localités où le déplacement doit être effectué.
(2) Si le déplacement est motivé par un stage, préciser les références et la date du texte d'organisation.
(3) Si la durée réelle excède la durée prévue, une attestation complémentaire autorisant la prolongation devra être produite à l'appui de l'Etat de remboursement de frais.
(4) a) En cas de transport par voie ferrée, indiquer si l'agent bénéficie d'une carte de circulation.
b) Indiquer, s'il y a lieu, que l'agent est autorisé à utiliser sa voiture personnelle, soit dans les conditions de l'article 28 (autorisations régulières par arrêté interministériels), soit dans les conditions de l'article 34 (autorisations exceptionnelles, limitées à l'accomplissement d'une mission) du décret nº 53 - 511 du 21 mai 1953.

Source : Archives académiques

Alors qu'il devait prendre son poste en responsabilité à Audincourt dans le Doubs, il reste dans son académie en acceptant une affectation comme titulaire-remplaçant.

« C'était le début de la mise en place des titulaires remplaçants, donc je me suis retrouvé en Ardèche ce que j'avais demandé alors que normalement en tant que titulaire j'aurais dû me retrouver à Audincourt. Donc comme j'ai pu bénéficier de ce poste de titulaire remplaçant, je suis revenu sur l'Ardèche. J'ai été un mi-temps sur [nom établissement 1] et sur [nom établissement 2]. J'ai fait un an en tant que titulaire remplaçant et l'année suivante je me suis retrouvé titulaire à [nom établissement 2] parce qu'il y avait un poste qui s'était libéré à cette occasion. » (Jean)

Mais après trois ans d'enseignement, Jean et sa famille souhaitent pouvoir partir à l'étranger pour voyager et découvrir d'autres cultures. Leurs souhaits se portent sur l'Afrique noire, Rwanda et Burundi, mais ses différentes demandes sont refusées. « En tant que PLP on n'a pas beaucoup de possibilités ». Les possibilités de mutation sur le continent africain étant limitées, il fait le choix de privilégier l'Outre-mer :

« Un jour un congrès syndical j'ai une collègue qui m'a dit : " Demande la Polynésie française si tu veux voyager, y a personne qui y va". J'ai demandé une fois je me suis retrouvé là-bas. J'ai vécu à Moorea, une petite île au large de Tahiti où j'étais en CETA, une structure propre à la Polynésie pendant trois ans avec des diplômes qui n'existent pas ici. » (Jean)

Le 6 juillet 1987, il reçoit la confirmation de sa demande de mutation en outre-mer. Quand il arrive à Tahiti, c'est la période « où ils ont fait le passage » c'est-à-dire que le grade de PLP 1 est créé. Il devient donc professeur de lycée professionnel 1er grade automatiquement.

Lors de sa première année en Polynésie, il retente le CAPES car il aurait « aimé travailler en lycée, il y avait des choses qui m'intéressaient ». Il évoque la discipline histoire, le degré de réflexion et la possibilité d'enseigner en BTS. Admissible au concours, il passe les oraux à Paris.

« Je me suis fait planter […] mais vraiment je me suis fait ramasser. Donc je me suis dit que les lycées généraux c'était peut-être pas pour moi parce que j'étais bien en lycée professionnel. C'était un domaine qui m'intéressait. » (Jean)

L'entretien avec Jean démontre qu'à cette période-là, il n'a pas fait un trait sur l'obtention du CAPES. Mais l'expérience de son deuxième essai et notamment l'échec qu'il connait lors des oraux le poussent à abandonner cette voie. À l'image de Françoise, l'Institution lui a dicté son parcours et lui a fermé les portes d'accès à la voie générale. Les arguments avancés de sa perception de sa place au sein de la voie professionnelle ne cachent pas ce sentiment de relégation et de résignation d'une impossible entrée dans le corps des certifiés. Il subit la décision de l'Institution et trouve des arguments légitimant la poursuite de sa carrière dans la voie professionnelle. Mais à la différence des profils différents, il choisit la voie du concours pour obtenir la légitimation de sa fonction.

D'ailleurs il précise en cette fin des années 80, Il y avait beaucoup d'étudiants qui passaient les deux concours (CAPES et CAPLP) « parce qu'il y avait des problèmes de chômage ».

Pour ces enseignants déjà en poste dans la voie professionnelle, le CAPES leur apparait comme plus théorique alors qu'ils se définissent comme étant dans la pratique. Jean le formule ainsi :

> « Nous [les PLP], on était plus tournés sur une approche pédagogique alors qu'au niveau CAPES, c'était véritablement l'enseignement dit "classique". Si je me suis ramassé à l'oral des certifiés c'est peut-être à cause de ça. J'ai voulu parler de pédagogie différenciée et d'approches par rapport aux élèves de partir de leur vécu ou des choses comme ça. Et au niveau du CAPES, ça passait pas. C'est ce qui m'a été reproché parce que j'étais tombé sur un sujet que je connaissais très bien à l'oral et je me suis dit "ça va" mais ça n'allait pas du tout. » (Jean)

Outre cet argument de l'opposition entre théorie et pratique disciplinaire, le témoignage de Jean évoque la place qu'il accorde à l'élève dans sa réflexion sur le métier d'enseignant lors de la passation des épreuves du concours :

> « Là ça n'allait pas mais c'était la période de la Seconde Guerre mondiale. Le problème du racisme des choses comme ça. Moi, j'ai fait une maîtrise sur justement le racisme et l'antisémitisme à Lyon. J'étais à l'aise et j'avais les bonnes sources. Là, je pouvais placer pas mal de choses. J'en ai placé pas mal mais on m'a dit : " non, c'est pas ça l'enseignement ". Quand on veut adresser aux élèves, on leur apporte quelque chose…on leur donne. Et puis on ne va pas voir autre chose. Je suis rentré chez moi et j'ai laissé tomber certifié, ça a été fini. » (Jean)

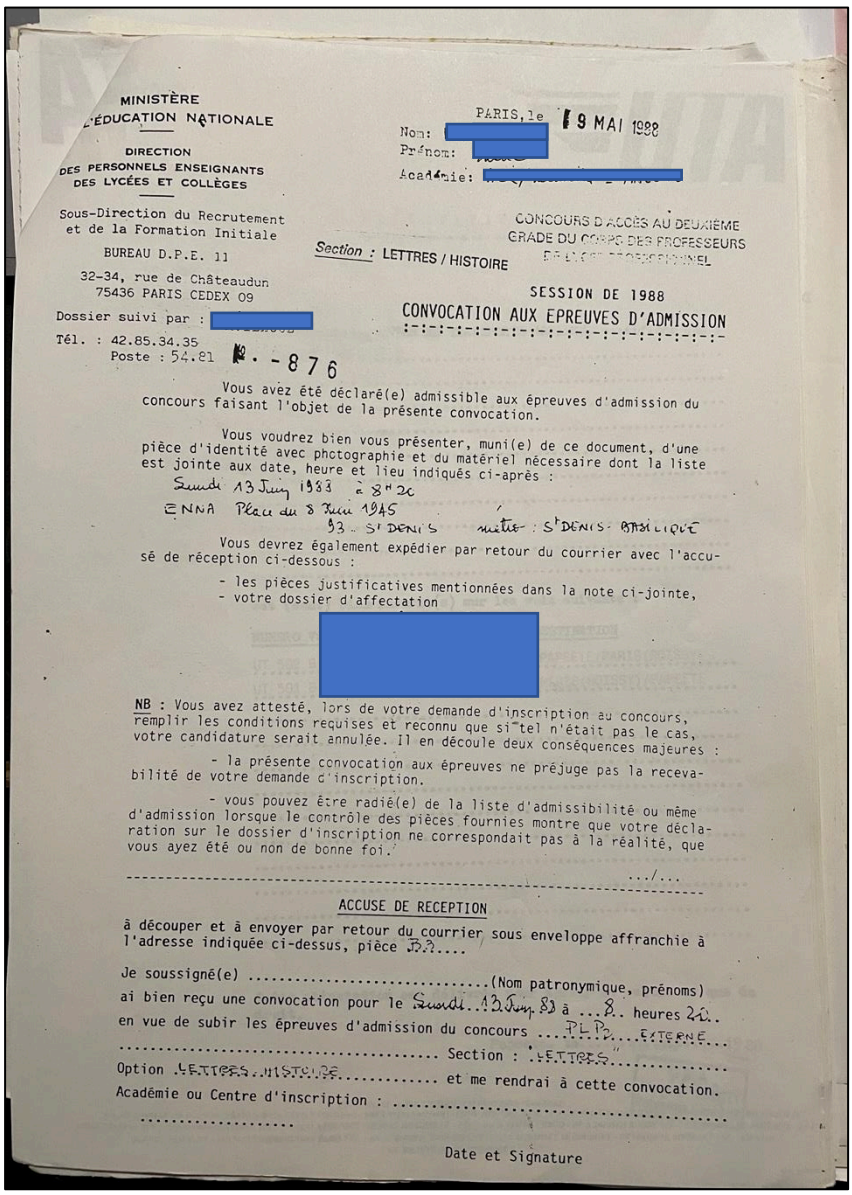
Ce conflit de perception de l'enseignement entre les membres de jury du CAPES, garant de l'enseignement de l'histoire géographie dans la voie générale et Jean induit une autre dimension qu'est le sentiment injustice. Il s'agit bien de deux conceptions différentes qui s'opposent et à la différence de Françoise ou même de Marie, Jean assume ses choix et revendique sa vision de l'enseignement. Expression d'un sentiment d'échec, ce témoignage illustre la revendication par un nouveau corps enseignant d'un nouveau mode d'enseignement, aligné si sur le secondaire de la voie générale ni sur le premier degré.

Jean décide donc de passer le concours pour intégrer le deuxième grade du PLP. Plusieurs modalités s'offraient à lui : l'externe, l'interne, la liste d'aptitude mais il choisit la première.

> « Il y avait une voie interne. Oui, elle était limitée et très peu de postes vacants. C'est pourquoi, moi, j'ai préféré passer par la voie externe en plus des études récentes, ça me paraissait plus intéressant […] la voie interne a été développée plus tard à partir du moment où ils ont décidé que tout le monde deviendrait PLP2. » (Jean)

Le choix du type de concours est déterminé par la condition de Jean. Se présenter au concours qui offre le plus de postes donne plus de chances de l'obtenir.

Figure 73: Convocation à l'épreuve d'admission du PLP 2



MINISTÈRE
L'ÉDUCATION NATIONALE

DIRECTION
DES PERSONNELS ENSEIGNANTS
DES LYCÉES ET COLLÈGES

Sous-Direction du Recrutement
et de la Formation Initiale

BUREAU D.P.E. 11

32-34, rue de Châteaudun
75436 PARIS CEDEX 09

Dossier suivi par : [redacted]

Tél. : 42.85.34.35
Poste : 54.81

PARIS, le 19 MAI 1988

Nom : [redacted]
Prénom : [redacted]
Académie : [redacted]

CONCOURS D'ACCÈS AU DEUXIÈME
GRADE DU CORPS DES PROFESSEURS
DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Section : LETTRES / HISTOIRE

SESSION DE 1988

CONVOCATION AUX EPREUVES D'ADMISSION

N° - 876

Vous avez été déclaré(e) admissible aux épreuves d'admission du concours faisant l'objet de la présente convocation.

Vous voudrez bien vous présenter, muni(e) de ce document, d'une pièce d'identité avec photographie et du matériel nécessaire dont la liste est jointe aux date, heure et lieu indiqués ci-après :

Samedi 13 Juin 1988 à 8 h 30
ENNA Place du 8 Mai 1945
93 - ST DENIS métro : ST DENIS - BASILIQUE

Vous devrez également expédier par retour du courrier avec l'accusé de réception ci-dessous :

- les pièces justificatives mentionnées dans la note ci-jointe,
- votre dossier d'affectation

[redacted]

NB : Vous avez attesté, lors de votre demande d'inscription au concours, remplir les conditions requises et reconnu que si tel n'était pas le cas, votre candidature serait annulée. Il en découle deux conséquences majeures :

- la présente convocation aux épreuves ne préjuge pas la recevabilité de votre demande d'inscription.
- vous pouvez être radié(e) de la liste d'admissibilité ou même d'admission lorsque le contrôle des pièces fournies montre que votre déclaration sur le dossier d'inscription ne correspondait pas à la réalité, que vous ayez été ou non de bonne foi.

.../...

ACCUSE DE RECEPTION

à découper et à envoyer par retour du courrier sous enveloppe affranchie à l'adresse indiquée ci-dessus, pièce jointe....

Je soussigné(e) .....(Nom patronymique, prénoms)
ai bien reçu une convocation pour le Samedi 13 Juin 88 à ...8.. heures 30..
en vue de subir les épreuves d'admission du concours ...PLP2...EXTERNE...
..... Section : "LETTRES"
Option LETTRES-HISTOIRE ..... et me rendrai à cette convocation.
Académie ou Centre d'inscription : .....
.....

Date et Signature

Source : Archives académiques

Convoqué à l'oral, il est donc admis au PLP 2 en 1988 et entame son année de stage.

Un autre élément que mentionne Jean quant à sa volonté de passer le PLP 2 plutôt que le CAPES, est le milieu dans lequel il a débuté sa carrière professionnelle.

> « Comme surveillant, je connaissais cette voie-là, le domaine professionnel. Moi j'ai toujours été impliqué au niveau syndical j'étais dans la branche des LEP. Il n'y avait pas de souci. Par contre les collègues que j'avais à la fac ou les anciens copains de lycée, eux, non le domaine professionnel c'était pas leur truc mais ils ne le voyaient pas comme un enseignement normal. C'était une voie de garage. » (Jean)

Passé les considérations pédagogiques et didactiques de la différence entre le CAPES et le PLP, Jean dévoile la principale raison de son attachement à la voie professionnelle et sa volonté de la défendre. Outre son action syndicale, apparait clairement cette opposition avec les étudiants qu'il a côtoyés à l'université. La stigmatisation du domaine professionnel par ses amis de l'université renforce son sentiment de défense et ainsi sa volonté d'investissement dans la voie professionnelle.

- L'étape de l'ENNA

Suite à son intégration dans le corps des PLP 1, il bénéficie d'une formation à l'ENNA. Avec du recul, il y porte un jugement mitigé, la qualifiant de « bien et pas bien ».
Il retient l'opportunité de rencontrer d'autres enseignants qui venaient « d'horizons différents ». Il évoque une homogénéité des parcours des stagiaires :

> « On était une promo où on était très nombreux à être vieux, mariés avec des enfants. On n'était pas que des jeunes qui sortaient de la fac donc ça c'était pas mal. En plus on venait un peu de tout le Sud-Est de la France donc ça a été un moment plaisant et on avait des bons formateurs. » (Jean)

Ainsi malgré l'ouverture du concours aux étudiants, il apparait que la majorité des stagiaires avaient le même profil. Issus du vivier des professeurs déjà en exercice ou d'agents de l'Éducation nationale principalement de surveillants, une solidarité s'est créée puisqu'ils partageaient déjà les mêmes expériences et la même vision du milieu dans lequel ils allaient être amenés à exercer. C'est dans ce contexte qu'il faut interpréter les éléments que Jean mentionne comme négatifs.

> « Juste un petit problème avec la psycho, on était un petit peu en rejet à ce moment-là on ne voyait pas l'utilité. Et puis c'est vrai que c'étaient plus des cours théoriques qu'autre chose. Donc la démarche vis à vis de notre formation était difficile à comprendre. » (Jean)

L'expérience que ces professeurs ont pu acquérir au gré de leurs remplacements avant l'obtention du concours explique cette perception négative des cours de psychologie.

Cet exemple est tout à fait significatif du rapport entre les PLP et la formation initiale. Même s'ils s'accordent tous devant les apports des différentes sciences de l'éducation, il n'en demeure pas moins que toute discipline ne pouvant pas être transposable immédiatement dans leurs classes, pour leurs élèves, leur apparait comme inutile et responsable de perte de temps. Ce constat perdure jusqu'à aujourd'hui. L'argument du profil difficile des jeunes accueillis dans la voie professionnelle, les lacunes en termes d'apprentissages et les difficultés rencontrées par les élèves provoquent un sentiment d'urgence de la part des enseignants. Mais cette posture apparait également comme une posture des PLP qui refusent l'alignement sur les éléments de formation théoriques classiques illustrant leur volonté de se distinguer des autres enseignants en formation.

Mais globalement, pour Jean, « c'était une année importante et essentielle même si je connaissais le milieu des LEP. Même si j'avais déjà travaillé un peu avec des collègues de Lettres- histoire, le fait d'avoir cette formation était indispensable ».

La particularité de Jean est d'avoir fait deux fois la formation ENNA : une fois en tant que stagiaire PLP 1 puis une seconde fois lors de son intégration dans le deuxième grade. L'entretien lui permet de développer la place spécifique de la formation dans son cursus et notamment la spécificité de la formation des PLP Lettres-histoire par rapport aux autres PLP et les autres corps enseignants stagiaires.

> « Je suis resté un an à l'ENNA et après comme stagiaire. C'était essentiellement de la construction de séquences. Il y avait aussi un petit peu culture générale par une prof de français, une agrégée de Français, qui essayait de nous ouvrir l'esprit. Aussi en histoire géo, c'était M. [nom] qui était d'[département] avec qui on a fait des sorties dans le sud de [département] justement pour découvrir les grottes. On devait être une douzaine en Lettres-histoire. On n'était pas très nombreux et on n'avait pas de regroupement avec les autres qu'une fois ou deux. On avait une séance où il devait y avoir des Lettres-espagnol ou des choses comme ça, peut-être même avec des maths. Mais il y en a eu deux et je n'ai pas le souvenir de beaucoup plus. » (Jean)

Jean accentue sa vision corporatiste rappelant à plusieurs reprises la faiblesse des temps de formation avec les autres stagiaires. Il revendique ce temps de l'entre-soi des Lettres- histoire même si, comme il le précise, c'était une professeure agrégée de Lettres qui assurait les cours.

Cette notion de groupe spécifique construit entre les Lettres-histoire se précise notamment en évoquant les liens qu'ils pouvaient entretenir avec les PLP des matières professionnelles lors des temps de formation :

> « On en a eu très peu. Il y avait un LEP qui était rattaché à l'ENNA avec des sections auto mécanique, je crois. On les rencontrait quand on allait travailler dans les classes. On est passé de temps en temps dans les ateliers mais on les voyait pas beaucoup. Je n'ai pas de souvenirs. Mais je n'ai pas souvenir de l'industriel, des choses comme ça. Après j'ai eu la chance de toujours travailler dans des établissements où les deux corps étaient assez proches, les professionnels et l'enseignement général. C'était agréable mais y a pas eu de souci particulier alors que je sais dans certains lycées c'est compliqué. Je n'ai pas vécu ça. » (Jean)

Finalement il exprime des relations avec les enseignants des disciplines professionnelles dans le quotidien mais sans réellement faire mention d'un esprit de groupe des PLP au sens large. Mais quand se pose la question du lien avec les capétiens, Jean est plus prolixe.

> « Moi j'avais quelques copains qui étaient certifiés mais dans le cadre de la formation on n'avait rien en commun. Il n'y avait pas on n'avait aucun lien avec à l'école et comme on allait en découverte ou en stage dans des lycées professionnels uniquement, on en rencontrait très peu. Nous, on avait une véritable formation d'un an, les capétiens ne l'avaient pas. C'était l'équivalent de ce qui se faisait pour les Instit. Il y avait ce principe que l'on forme les gens avant de les lâcher, entre guillemets, devant les fauves alors qu'au niveau du Capes, il y avait quelques heures de pédagogie et puis ils se débrouillaient. » (Jean)

Ici Jean affirme les points de différences avec les capétiens en évoquant la proximité avec les instituteurs. Il revient régulièrement sur une sorte de principe de réalité. Il oppose toujours les apports de la théorie contre la pratique. Sur ce sujet, son discours devient mélioratif : « Nous, on avait une véritable formation ». En creux, l'argument du profil des élèves revient durant l'entretien, ces élèves définis comme « des fauves ». il y a bien ici une affirmation de l'identité du corps des PLP Lettres-histoire se distinguant très nettement des autres corps.

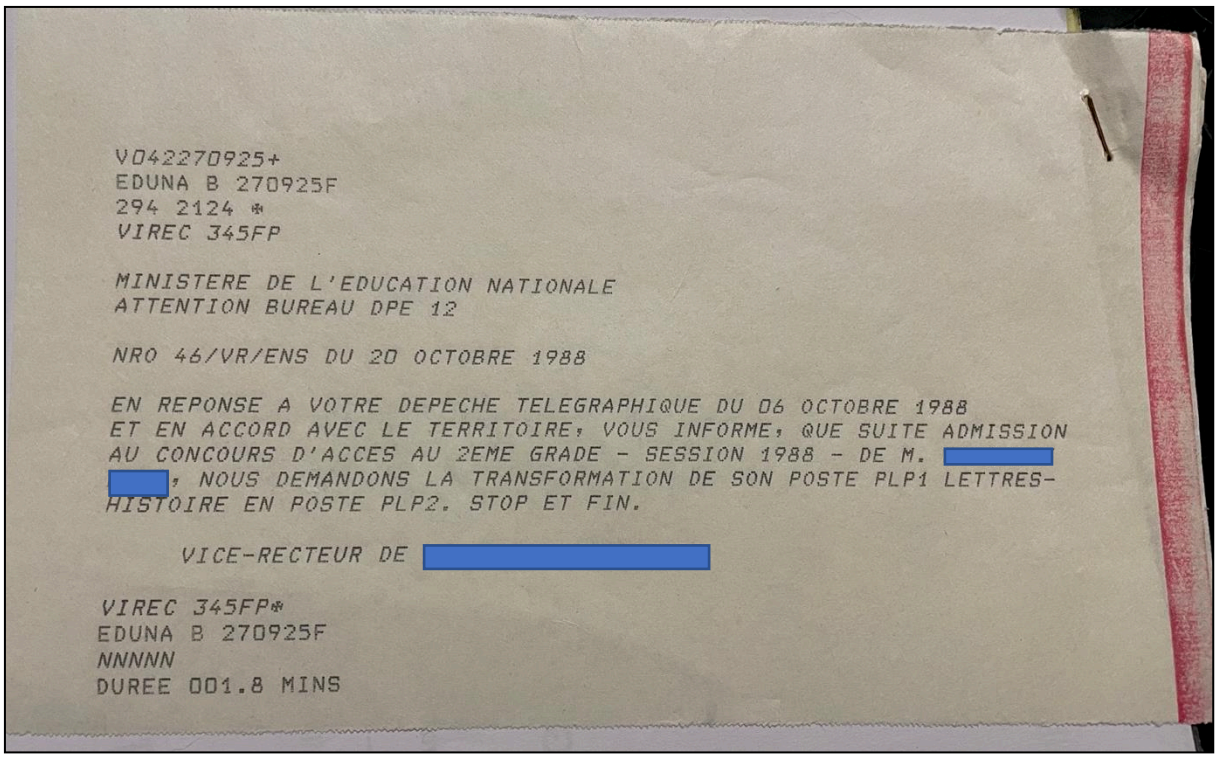
- Amateurisme et adaptation

La formation des PLP 2 nouvellement créée est planifiée et structurée grâce à l'expérience des ENNA. Cette dernière s'est saisie de la construction du parcours de ce nouveau corps de la voie professionnelle. Il n'en va pas de même de l'administration de l'Éducation nationale.

L'arrivée de ces nouveaux enseignants qui, pour un grand nombre, étaient déjà en poste dans les lycées pose des difficultés en termes d'affectations aux services des rectorats en charge des personnels enseignants Désormais ces enseignants demandent des postes relevant de leurs nouveaux statuts de PLP 2 et la possibilité d'assurer des cours au niveau de baccalauréat professionnel, plus prestigieux que celui des CAP. L'exemple de Jean est à ce titre significatif dont deux illustrations en témoignent.

Le télex retrouvé dans son dossier administratif témoigne d'un ajustement des postes dans l'urgence. Il apparait clairement que pour répondre à la nouvelle demande, l'administration n'a d'autre choix que de transformer le poste que pouvait occuper un PLP 1 en PLP 2. Ainsi, l'enseignant change de grade mais reste sur le même son support, stratégie facilitant la gestion administrative des carrières des PLP.

Figure 74: Télex de confirmation de titularisation



VO42270925+
EDUNA B 270925F
294 2124 *
VIREC 345FP

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
ATTENTION BUREAU DPE 12

NRO 46/VR/ENS DU 20 OCTOBRE 1988

EN REPONSE A VOTRE DEPECHE TELEGRAPHIQUE DU 06 OCTOBRE 1988
ET EN ACCORD AVEC LE TERRITOIRE, VOUS INFORME, QUE SUITE ADMISSION
AU CONCOURS D'ACCES AU 2EME GRADE - SESSION 1988 - DE M. [redacted]
[redacted], NOUS DEMANDONS LA TRANSFORMATION DE SON POSTE PLP1 LETTRES-
HISTOIRE EN POSTE PLP2. STOP ET FIN.

VICE-RECTEUR DE [redacted]

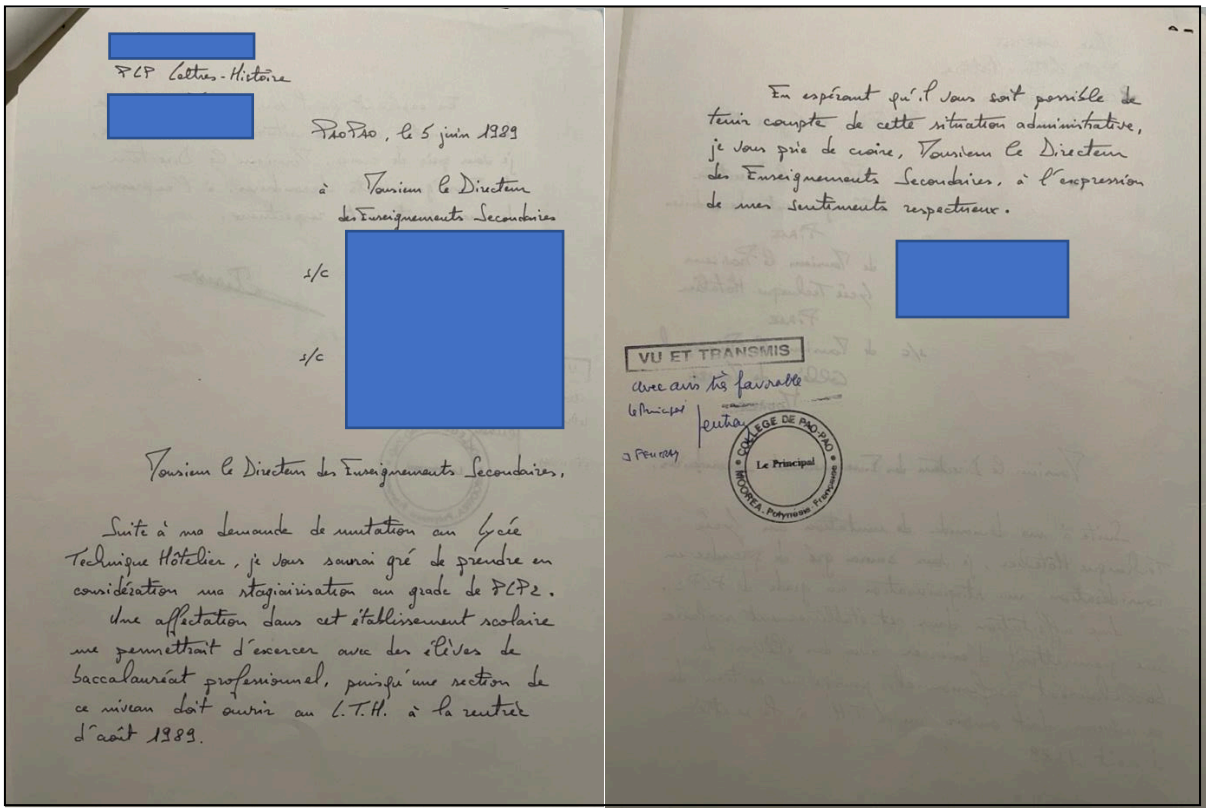
VIREC 345FP*
EDUNA B 270925F
NNNNN
DUREE 001.8 MINS

Source : Archives académiques

Le 6 octobre 1998, le ministère informe le Rectorat de la réussite de Jean au CAPLP 2 et donc de la nécessité de l'affecter désormais sur un poste correspondant à son nouveau statut. Deux jours plus tard, le Vice-rectorat indique transformer le support plutôt que de lui en proposer un nouveau. Ces ajustements démontrent la mise en œuvre sur le terrain difficile et une forme d'action dans l'urgence.

Ces modalités de fonctionnement ne trompent personne et encore moins Jean qui, au bout d'une année sur le poste qui lui avait été proposé, demande à faire valoir pleinement ses droits de professeur de lycée professionnel second grade.

Figure 75: demande de prise en compte pédagogique de changement de statut



PLP Lettres-Histoire

[redacted]

PAPAO, le 5 juin 1999

à Monsieur le Directeur des Enseignements Secondaires

s/c [redacted]

s/c

Monsieur le Directeur des Enseignements Secondaires,

Suite à ma demande de mutation au Lycée Technique Hôtelier, je vous saurai gré de prendre en considération ma stagiairisation au grade de PLP2. Une affectation dans cet établissement scolaire me permettrait d'exercer avec des élèves de baccalauréat professionnel, puisqu'une section de ce niveau doit ouvrir au L.T.H. à la rentrée d'août 1999.

En espérant qu'il vous soit possible de tenir compte de cette situation administrative, je vous prie de croire, Monsieur le Directeur des Enseignements Secondaires, à l'expression de mes sentiments respectueux.

[redacted]

VU ET TRANSMIS
avec avis très favorable
le Principal

COLLEGE DE PAO-PAO
Le Principal

Source : Archives académiques

Dans ce courrier, Jean évoque poliment sa « situation administrative » mais il veut faire valoir les droits induits par l'obtention du concours et profiter des ajustements que le rectorat n'a pas eu le temps de faire l'année précédente. Le lycée qu'évoque Jean ouvre une section baccalauréat professionnel et il veut y être affecté. Il y enseignera une année scolaire avant de rentrer dans l'hexagone pour des raisons familiales.

Il réussit à être affecté dans son département d'origine où il finira sa carrière dans des lycées professionnels.

La question administrative comprend une dimension que Jean n'évoque pas dans les entretiens qu'est celle de l'indemnisation. C'est Gilles qui apporte des éléments d'explications. En effet le statut de PLP 2 induit l'annualisation du temps de travail :

> « Elle était annoncée et elle a été mise en œuvre de manière différente selon les académies. Par exemple de mémoire, dans l'académie de [académie 1] ou [académie 2], je ne sais plus, ils considéraient que les PLP 2 devaient donc sur cette annualisation sur temps libéré par les PFMP, il était considéré que 1/3 pour l'accompagnement des élèves en entreprise, 1/3 dû à l'établissement donc en heures en plus, 1/3 pour le travail individuel puisqu'on a plus de boulot comme étant en bac. » (Gilles)

Gilles se souvient des échanges tendus avec son chef d'établissement pour mettre en œuvre ces changements. L'annualisation impose de répartir les heures dues par l'agent sur l'ensemble de l'année et de les justifier. Le changement de statut et cette modalité d'annualisation des heures provoquaient la crainte des enseignants de devoir faire plus d'heures. Gilles fait de ce moment un temps de confrontation directe avec son autorité hiérarchique :

> « il [son chef d'établissement] est venu m'annoncer ça dans la salle de classe, je me suis dit que c'était pas le moment pour commencer à se confronter. Je me souviens qu'en conseil d'administration, il est revenu là-dessus. Je me suis dit là, c'est le moment et il s'est rendu compte qu'il avait pas à faire à un jeune étudiant mais à un militant assez rodé. Je lui ai clairement dit ce qu'il en était et il n'en a plus jamais été question. » (Gilles)

Ces anecdotes sont significatives de la mise en place de changement de statut que ce soit pour un chef d'établissement qui essaie d'imposer sa perception des choses ou pour un rectorat qui ne fait que changer l'intitulé d'un poste par un autre pour absorber les réformes. Elles traduisent également des modalités de mise en œuvre de changements, décidés par le ministère, mais dont les acteurs de terrain ont la responsabilité de trouver la solution pour les rendre viables sur le terrain. Cela se traduit par des adaptions temporaires (un poste de PLP 1 transformé en PLP 2)

ou des pourparlers entre agents pour trouver une solution satisfaisant les deux parties (l'annualisation du service de Gilles).

3) Le prix d'une liberté imposée

Jean a fait valoir ses droits à la rentrée 2021. L'entretien s'est déroulé en 2020 dans la salle des professeurs du lycée professionnel dans lequel il enseigne depuis désormais vingt- cinq ans.

Son parcours a traversé l'ensemble des réformes importantes qu'a connu la voie professionnelle depuis cinquante ans. Il incarne un pilier pour l'établissement et ses collègues, un « garant de l'esprit de la voie pro » dira un de ses collègues.

Son parcours témoigne de la déclinaison territoriale des choix ministériels. Après les annonces de Jean-Pierre Chevènement et la promulgation de la loi, la mise en œuvre de la réforme s'est avérée plus complexe. Finalement, le changement se fait dans la continuité. Les nouveaux corps des PLP 1 comme le PLP 2 prennent place dans l'organisation déjà en vigueur. La gestion devient logiquement plus complexe avec les compétences octroyées aux enseignants du deuxième grade puisqu'elle dépend de l'ouverture et l'implantation des nouvelles filières de baccalauréat professionnel.

Au-delà de cette mise en œuvre concrète, le parcours de Jean représente l'ancrage nouveau que les PLP vont instaurer dans ce nouvel horizon institutionnel. Présentée comme tel par le ministre de l'Époque, la place des PLP 2 est désormais l'équivalente de celle des capétiens mais dans les faits, les choses sont différentes. D'ailleurs Jean l'explicite très clairement :

> « Moi je me suis toujours senti à l'aise en lycée professionnel à partir le moment où j'ai pris la claque au niveau de l'échec au CAPES. C'était plus une blessure personnelle qu'autre chose parce que j'étais bien dans mon boulot […] Ce que je faisais en Polynésie me convenait bien et je savais que j'allais rentrer après en métropole et j'avais des projets. J'avais envie de faire des choses donc ça me gênait pas du tout. Non. » (Jean)

Pour ce professeur et finalement les étudiants ayant des parcours universitaires en histoire, géographie ou encore en lettres, la voie normale reste l'obtention du CAPES. Mais ayant échoué au concours, le professeur témoigne de « la blessure personnelle » évoquée précédemment mais

poursuit son raisonnement en justifiant son investissement dans la voie professionnelle comme une source d'épanouissement. Les arguments de réflexions concrètes sur l'accompagnement des élèves (à la différence du cursus de formation des capétiens), leur profil, l'ambiance spécifique des lycées professionnels se conjuguent pour justifier son choix de rester enseigner dans la voie professionnelle. Il est à noter néanmoins que de retour en métropole, il tentera l'agrégation d'histoire comme le prouve l'attestation d'inscription dans son dossier administratif. Il témoigne de sa volonté d'enseigner dans la voie professionnelle le reste de sa carrière mais il a tenté néanmoins d'en sortir. Il peine à répondre quand nous le questionnons sur ce sujet : « Pour moi, ce n'était pas un déclassement ou quoi que ce soit. J'ai des copains qui étaient agrégés avec qui on était allés au lycée […] On est resté proche il n'y a jamais eu de souci ».

Outre l'argumentaire sur son parcours personnel, Jean témoigne de la structuration progressive d'un autre élément de l'identité professionnelle des PLP qu'est celui de l'environnement dans lequel ils travaillent : le lycée professionnel. Les nouveaux statuts et les réformes ont modifié les équilibres en vigueur jusque là. Jean ne se fait que le porte-parole des PLP qui veulent reposer les limites du lycée dans lequel il travaille en accentuant les points spécifiques :

> « Et j'étais conscient, oui, que le LEP était une voie de garage, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. Mais je ne l'ai pas mal vécu. Quand je me suis impliqué, je pensais qu'on pouvait apporter quelque chose aux élèves et je pense encore que, de ce fait là, je me serais par exemple jamais vu en collège. » (Jean)

Enfin le professeur s'oppose volontairement du discours officiel et notamment les espoirs de donner une nouvelle légitimité à la voie professionnelle, cette « égale dignité des voies de formation » que rappelait L. Fabius. Au contraire, les PLP nouvellement créés se fondent sur les bases de leurs statuts précédents (PCET ou MA) dont la spécialité était de s'occuper dans la voie professionnelle des élèves en difficulté. Et comme il l'a répété à plusieurs reprises lors de l'entretien, pour accompagner ce public difficile, ls professeurs n'avaient pas de temps à perdre dans la théorie : le principe de réalité des PLP leur conférant un profil particulier parmi les autres corps enseignants du fait de la singularité des élèves.

Ce qui caractérise la conception du métier que Jean dresse est bien la notion de liberté d'action contrairement aux autres voies de formations. Cette liberté définie par l'enseignant proche de

la retraite semble constitutive du statut de la voie de formation dans laquelle il s'est investi tout au long de sa carrière professionnelle.

Après la promulgation de la loi de 1985, les années suivantes ont connu un flottement pour la mise en œuvre concrète des nouvelles modalités. La transformation pure et simple d'un poste de PLP 1 en PLP 2 le démontre. La formation des stagiaires de ce nouveau corps s'est transposée au sein des ENNA dans les modèles préexistants donnant l'opportunité de poursuivre les logiques déjà préétablies. Mais en réaction aux formations générales, les PLP ont saisi cette occasion pour affirmer leur identité reposant sur deux piliers : une voie de formation marginalisée et le profil spécifique des élèves dont ils ont la responsabilité. Livrés à eux-mêmes dans les établissements, ils ont donc construit les lignes de force de leur spécificité, l'institution scolaire les laissant s'organiser à condition de ne pas modifier la structure en place séparant les PLP des Capétiens. Cette attitude a d'autant plus été significative que les enseignants de la voie professionnelle ont refusé la fusion des corps du second degré.

La lutte contre le déclassement passe ainsi par des stratégies spécifiques pour éviter la dévaluation de leur statut. Ainsi collectivement, ils construisent une nouvelle conception de leur profession grâce à l'espace de liberté que le flou des textes institutionnels leur a laissé. Cette première génération de PLP Lettres-histoire a donc redéfini les contours de leurs missions aussi bien dans la perspective de la relation pédagogique (professeur/élève) qu'institutionnelle (professeur / ministère).

E. Julie ou la lutte contre la relégation

1) L'héritage du déclassement

C'est par des propos similaires à ceux de Jean que débutent l'entretien avec Julie. Elle vient d'obtenir le concours externe et effectue son année de stage à mi-temps entre l'ESPE et un stage en responsabilité dans un lycée polyvalent.

> « Au début, y a pas mal de…ben je sais qu'il y a pas mal de ségrégation entre les professeurs de lycée général et professionnel à certains endroits…Dans le lycée où je suis affectée, ce n'est pas tellement le cas mais dans certains endroits elle y est encore…Malheureusement…Et…Mais je n'ai jamais pensé que c'était négatif jamais…jamais…jamais je n'ai eu d'à priori sur… dans les sections professionnelles. Quand j'étais moi-même collégienne ou lycéenne, j'ai des amis

qui ont fait des filières pros, qui se sont très bien débrouillés, qui sont rentrés de suite dans la vie active, qui ont été responsabilisés même des amis qui n'étaient pas du tout scolaires, ça leur a permis de raccrocher justement. » (Julie)

Bien que parfois maladroits et hésitants, les propos de Julie démontrent la persistance de la représentation du métier de PLP et de la voie professionnelle. L'affirmation voire la revendication des termes de « relégation » et de « ségrégation » sont immédiats chez l'enseignante. La deuxième phase repose sur le recours à l'exemple personnel. Ici elle mentionne des amis qui, bien qu'ayant été orientés dans la voie professionnelle, ont réussi leur scolarité. L'insertion et le raccrochage scolaire sont également les termes fréquemment utilisés par les enseignants.

2) <u>L'habitus enseignant</u>

Julie maitrise les codes et le revendique même si elle ne semble pas s'en rendre compte. Elle est issue d'une famille d'enseignants, sa mère ayant toujours la charge d'une classe de CP. Elle a baigné dans ce milieu :

« ma mère est enseignante, nous vivions dans le logement de fonction… Disons que je n'ai pas d'expérience d'enseignement à proprement parler mais j'ai toujours été à proximité du milieu scolaire. Je connaissais tous les collègues de ma mère. Au collège, quand je finissais plutôt, je la rejoignais dans sa classe. Je me mettais au fond et je l'observais faire. J'observais sa gestuelle, sa façon de réagir, de répondre aux élèves. Je l'aidais aussi à préparer les cahiers, parfois même à corriger certains cahiers… Je me régalais. Ensuite j'ai fait du soutien, des cours particuliers quand j'étais au lycée et en début de fac. Après je n'ai jamais été contractuelle ou AED mais je suis un peu familière avec ce milieu. Après je n'ai pas beaucoup d'expérience mais c'est un milieu dans lequel je me sens bien. » (Julie)

Julie s'inscrit dans l'héritage familiale en répétant que « depuis toujours je voulais faire professeur. Je voulais faire professeur des écoles depuis l'âge de six ans. Je suis allée à la fac et j'ai fait des études de lettres ». Et pourtant avant d'entrer à l'ESPE pour préparer le concours,

elle travaille comme assistante dentaire. Malgré ses aspirations à enseigner, elle témoigne de la nécessité d'entrer dans la vie active et de « faire le point […] prendre ses responsabilités ».

3) Le prétexte du hasard

C'est donc le hasard qui aurait amené Julie au PLP. En effet, menant les démarches trop tardivement pour s'inscrire dans un parcours professeur des écoles, elle choisit celui des PLP Lettres-histoire car elle voulait « voir les autres masters qu'il y avait [à l'ESPE] par curiosité et a fait le choix du parcours PLP ».

Le choix de ce parcours parmi les autres (capes, cpe, documentaliste…) reprend l'argumentaire habituel :

> « étant issue d'un master de lettres et adorant la littérature et les arts en général, cela m'intéressait. J'aime beaucoup l'histoire aussi Et, euh, je trouvais que la géographie…je trouvais que la façon de voir le monde à travers la géographie, par exemple les questions de la durabilité, du développement durable étaient très très pertinentes et pouvaient aiguiller certains choix. C'est très important justement pour les citoyens que nous formons et c'est dans cette optique là que je me dirigeais donc… » (Julie)

La formation du citoyen et l'ouverture culturelle sont les déclinaisons déjà sous-entendues par Jean. En d'autres termes, l'accompagnement d'élèves en difficultés représente la première motivation amenant l'étudiante à choisir ce concours. Néanmoins Julie n'avait pas abandonné l'espoir de ne pas être déclassée

> « Mais j'hésitais encore entre les deux concours [CAPES de Lettres modernes] mais bon je me suis inscrite dans ce parcours et finalement lorsque j'ai, à la fin du premier mois, j'étais… j'ai…j'ai…j'étais vraiment convaincue par la formation de l'ESPE, et j'étais convaincue aussi des objectifs de pourquoi j'étais là, des valeurs que je voulais transmettre, de ce que je voulais faire partager aux élèves, les aider à apprendre, à comprendre. Donc j'ai…j'ai décidé de passer finalement que le concours de PLP Lettres-histoire géo. » (Julie)

En effet le CAPES faisait initialement partie de son projet qu'elle a rapidement abandonné. Elle l'explique par deux éléments qui permet de percevoir la manière dont elle conçoit la place des PLP Lettres-histoire dans l'univers professoral en France. D'une part le PLP lui apparait comme un entre-deux, une sorte de compromis entre ses deux aspirations initiales qui étaient de devenir une professeure des écoles ou une professeure de collège en Lettres.

> « je trouve que l'avantage avec la bivalence c'est le fait de changer de casquette c'est de se renouveler tout le temps, constamment soi-même et de changer de support, de changer d'approche constamment. Et c'est cette polyvalence que j'aime beaucoup. Et aussi en tant que professeur des écoles. » (Julie)

LE CAPLP Lettres-histoire semble réunir ses deux projets désormais abandonnés. Mais la bivalence est l'argument trouvé pour donner une réelle cohérence au déclassement que subit Julie.

D'autre part, le profil des élèves apparait comme primordial. Mais au-delà du simple fait d'avoir en responsabilité des élèves difficiles, elle développe cette idée de mission spécifique confiée au PLP Lettres-histoire face à ce public :

> « c'était au niveau du profil des élèves, je trouvais que c'était intéressant de travailler sur l'estime d'eux-mêmes parce que malheureusement ce sont des élèves qui ont été catégorisés, qui se stigmatisent eux-mêmes parce qu'ils sont persuadés qu'ils ne sont pas scolaires, qu'ils sont nuls, qu'ils n'ont jamais de bonnes notes en enseignement général. Donc je trouve ça bien de leur montrer qu'ils sont capables, qu'ils peuvent réfléchir sur certaines choses. On ne fait pas du français pour faire du français, ni de l'histoire-géo pour l'histoire-géo mais que l'on les utilise quotidiennement dans le milieu professionnel ou des exercices techniques, linguistiques. Mais vraiment ça nous sert au quotidien. Dans les Lettres, on fait de la philosophie, on fait aussi un peu d'histoire de l'art. Il y a des tas de passerelles avec les autres arts. Avec l'histoire-géo, on peut faire la même chose mais d'une autre manière. J'ai trouvé que c'était intéressant de travailler avec ce profil d'élèves. » (Julie)

La logique de proximité de parcours entre les professeurs de lycée professionnel et leurs élèves se retrouve dans les propos de Julie. La thématique de l'estime de soi trouve un écho aussi bien dans l'accompagnement des élèves que dans son propre parcours. Mais à la différence de Jean, Julie entre dans le métier et sa méconnaissance du milieu d'enseignement dans lequel elle s'est engagée reste une source d'inquiétude notamment dans le contexte d'une voie de formation marginalisée :

> « Après je suis consciente que ce n'est pas facile mais de toute façon ce n'est pas simple partout. En lycée général, c'est la même chose ou primaire également. Ce ne sont pas les mêmes difficultés auxquelles on a affaire. » (Julie)

L'inconnu lui fait peur et elle essaie de se rassurer en se raccrochant aux éléments institutionnels tout en essayant d'assumer son choix :

> « En me voyant c'est vrai que je n'ai pas vraiment la carrure pour enseigner, la carrure entre guillemets, pour enseigner en lycée pro. Et c'est vrai que ça a étonné beaucoup de monde. Tout le monde m'a dit : "je te verrai plus en maternelle ou avec les enfants" mais après finalement, en discutant avec eux, ils ont très bien compris ma démarche. Et c'est vrai qu'au début je n'étais pas très sûre de moi et finalement je me suis dit : "ça, après ça ne veut strictement rien dire" et justement c'est un travail à faire sur moi aussi. Et de toute façon, que ce soit en primaire ou en lycée pro, il faut avoir quand même une posture d'enseignants. Se construire... pas être autoritaire... faire preuve d'autorité. Je reprends les mots du référentiel mais réellement construire une posture pour faire face à toutes sortes de conflits, désamorcer les conflits au plus vite pour travailler dans de bonnes conditions. » (Julie)

Cette inquiétude est accentuée par son environnement familial qui, bien qu'étant dans le monde enseignant, méconnait la voie professionnelle et en renforce sa perception négative. Dans son environnement familial, Julie doit justifier et assumer son choix. Ainsi en « en expliquant [mon choix de devenir PLP] tout le monde a compris mes choix et je n'ai jamais eu de remarques particulières ».

4) L'espoir du reclassement

L'exemple de Julie est significatif de l'évolution de la profession de PLP Lettres-histoire au sein des corps enseignant de l'Éducation nationale.

À la suite des stratégies déployées par les premiers Lettres-histoire pour lutter contre le déclassement, les générations suivantes reprennent la lutte pour exister au sein de l'Éducation nationale mais sans en renouveler les logiques. Les arguments de Julie moins efficaces que ceux de Jean ou même de Françoise car elle ne bénéficie pas de l'expérience des deux autres au sein de la voie professionnelle. La nouvelle génération découvre la réalité de l'enseignement et véhicule les connotations négatives contre lesquels les anciens luttaient.

Julie reprend l'ensemble des éléments de l'identité construite par la première génération de Lettres-histoire. Le positionnement au sein de l'institution scolaire se fait par proximité avec les missions des professeurs des écoles mais en se distinguant des certifiés. Les élèves dont ils ont la charge ayant échoué dans les cursus classiques deviennent le centre de leurs actions et le dénominateur commun de leur mission.

Enfin ce n'est que de manière tacite qu'ils s'opposent à la perception négative de la voie professionnelle. Ils pourraient faire de cette idée une véritable revendication de leur corps enseignant. Mais cette dévalorisation représente le liant indispensable à leur existence en tant que groupe enseignant.

Ces quatre parcours de vie professionnelle embrassent cinquante années de transformation de la voie professionnelle en France et incarnent de manière personnalisée la structuration du corps des enseignants PLP Lettres-histoire.

Trouvant ses origines dans le corps des instituteurs, progressivement les Lettres-histoire se sont secondarisés se trouvant en concurrence avec les capétiens. Pour exister au sein de l'institution scolaire, ils ont privilégié la stratégie de l'entre-deux n'étant ni tout à fait dans le primaire ni totalement dans le second degré en reprenant la logique régissant la voie de formation dans laquelle ils enseignent.

Point d'étape

L'accès aux dossiers administratifs dits « morts » offrent la richesse de retracer l'ensemble de la vie professionnelle d'enseignants. Ce travail d'archives a permis de révéler les transformations que la voie professionnelle a connues depuis la fin de l'enseignement technique.

Les actes administratifs comme les rapports d'inspection ont démontré les attendus de l'Éducation nationale envers les agents à qui elle a confié les élèves déclassés scolairement. Ils ont également permis d'illustrer les modalités d'une transformation dans la continuité qu'a été le passage d'un corps de PEGC à celui des PLP. Ces parcours de vies singuliers convergent autour de l'idée d'une main mise de l'administration qu'elle soit nationale ou académique sur les agents pour les utiliser en fonction des besoins du moment. En fonction des périodes, les professeurs subissent les décisions qu'ils ne peuvent qu'accepter comme Françoise qui n'aura passé aucun concours tout au long de sa carrière et doit se résigner à accepter les décisions administratives.

Ces parcours d'enseignants de Lettres-histoire sont également le reflet de tâtonnements institutionnels où ils deviennent la variable d'ajustement pour la réussite de la mise en œuvre d'une nouvelle politique. La transformation de la nature du poste de Jean qui vient d'obtenir le PLP2 plutôt que de lui en proposer un nouveau est significatif d'une gestion au cas par cas par un ministère, peu connaisseur de la réalité du terrain et de l'impact dans les établissements des réformes actées nationalement.

Le processus de la scolarisation de la voie professionnelle a modifié les règles de fonctionnement. En structurant les modalités de formation dans le cadre des ENNA, des IUFM, des ESPE puis des INSPE, l'institution scolaire a permis aux Lettres-histoire de renforcer leur identité. Les parcours professionnels le démontrent. Les rapports de visites, les courriers, les mutations d'une académie à une autre ont permis à la culture PLP de se diffuser, de se confronter et de s'harmoniser à l'échelle du territoire national.

Ainsi les parcours singuliers de ces quatre professeurs permettent d'affirmer que la singularité des Lettres-histoire apparait clairement comme l'élément central fondateur d'un collectif enseignement. Ce corps des PLP peut donc à partir de cette particularité acceptée construire et défendre une identité spécifique et propre afin d'exister face aux autres enseignants.

« L'exclusive fatalité, l'unique tare qui puissent affliger un groupe humain et l'empêcher de réaliser pleinement sa nature, c'est d'être seul. »

Race et histoire, C. Lévi-Strauss.

V. L'*Antre* des Lettres-histoire

Les acteurs de la voie professionnelle interagissent dans l'univers social au sein duquel chacun détient une place spécifique. Cet univers doit se concevoir dans une approche multiscalaire, du niveau national en lien avec le ministère jusqu'à la plus grande échelle correspondant à la réalité locale de la commune voire de l'établissement dans lequel ils enseignent.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les PLP sont tout autant les victimes de la discrimination de la voie de formation dans laquelle ils enseignent que les responsables de cette situation qu'ils entretiennent pour maintenir leur identité et leur légitimité (Castel, 2007a).

Plus la voie professionnelle s'est structurée dans le contexte de décisions politiques du gouvernement socialiste comme une voie de relégation pour les élèves en échec, plus les missions du corps des PLP se sont affinées pour répondre aux besoins d'insertion de ces jeunes inscrits dans un système scolaire inadapté à leurs profils. Les professeurs ont ainsi développé leurs spécificités pour en faire une voie de formation singulière et indépendante.

A. Le positionnement des professeurs dans l'espace social

1) Entre deux mondes

Bien que la nature du lien ait évolué au fil du temps, la voie professionnelle a toujours eu une situation particulière. Plus que les autres PLP, les Lettres-histoire se trouvent confrontés à la question de leur positionnement entre le monde scolaire et le monde économique. La question de la définition de la culture, qu'elle soit technique ou générale, au sein de la formation professionnalisante s'est toujours posée. C'est dans ce contexte qu'il faut lire les propos de B. Bouyx (2009) évoqués précédemment qui ne mentionnent la notion de culture qu'en creux. Quand il interroge la légitimité de l'enseignement général dans les formations professionnelles, il ne fait que relancer le débat. De manière volontairement provoquante, il pose la question de la formation que la France veut transmettre aux élèves de la voie professionnelle. Cette réflexion du directeur adjoint de l'ONISEP s'oppose aux idéaux des enseignants de Lettres-histoire à de multiples niveaux.

La scolarisation de la formation professionnelle en France a maintenu le volet humaniste de la formation mais sans prendre une position ferme sur la répartition idéale entre des matières générales et des disciplines professionnelles. Même si les programmes déterminent le nombre d'heures imparties aux volets généraux et professionnels de la formation, leurs proportions varient d'une réforme à une autre en fonction de la place que le législateur souhaite donner aux disciplines générales.

Au fil des réformes de la voie professionnelle, ces équilibres ont pu évoluer sans nécessairement révolutionner l'ordre établi. Nous pouvons penser aux heures, dédiées à la co-intervention[152] ou au chef d'œuvre[153], instaurées par la Transformation de la voie professionnelle qui ont été présentées comme des temps favorisant l'acquisition de compétences transversales. Ces nouveaux dispositifs apparaissent pour les professeurs davantage comme des heures retirées aux enseignements généraux que de réels temps de travail pluridisciplinaire. Mais cette thématique est devenue le sujet central des critiques des PLP mais

[152] La co-intervention, créée avec la réforme de la Transformation de la voie professionnelle de 2019 est un dispositif réunissant deux professeurs, un de matière professionnelle et un autre de matières générales qui créent ensemble un cours à partir d'une situation professionnelle et font le lien entre des compétences professionnelles et les attendus des programmes de matière générale.

[153] « Le chef-d'œuvre est une démarche de réalisation très concrète qui s'appuie sur les compétences transversales et professionnelles travaillées dans sa spécialité par l'élève ou l'apprenti1. Il est l'aboutissement d'un projet pluridisciplinaire qui peut être de type individuel ou collaboratif ». Vade-mecum, La réalisation du chef-d'œuvre, p. 1, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/fam_metiers_et_R_pedagogiques/40/4/Vade-mecum_realisation_chef-d_oeuvre_1081404.pdf

dont, étonnamment, les instances syndicales ne se font pas l'écho. Pascal Vivier, secrétaire général du syndicat SNETAA le présente ainsi lors de son discours en 2019 :

> « Restons juste un moment sur les grilles horaires : parlons de ce qu'il y a dedans. Co-intervention, chef d'œuvre. Je ne sais pas ce que j'en pense […] Dans ces grilles, il y a moins d'heures de cours ? La réponse est oui […] Alors on peut se battre contre le chef-d'œuvre, contre la co-intervention mais si ces colères sont légitimes, la mienne s'élève contre la révolution de toute la formation professionnelle initiée par Mme Pénicaud. Elle peut condamner nos lycées professionnels tels qu'on les connait »[154] .

À ce titre les Lettres-histoire reprennent cette rhétorique lors de leurs réponses à notre enquête nationale :

Individu 7	• Femme • Née entre 1961-70 • Enfant de professions intermédiaires • Secteur public • Formation en histoire • 21-25 ans d'ancienneté	C'est plutôt la suppression de postes voulue par la réforme [qui nous préoccupe] et qui a pour conséquence la réduction du nombre d'heures de culture générale pour nos élèves de LP...
Individu 8	• Homme • Née entre 1971-80 • Enfant d'agriculteurs • Secteur public • Formation en histoire • 16-20 ans d'ancienneté	De moins en moins de transmission de contenus en raison d'une diminution du volume horaire pour le faire.
Individu 9	• Femme • Née entre 1981-90 • Enfant d'employés ou ouvriers • Secteur privé • Formation en philosophie • 6-10 ans d'ancienneté	Avec les nouveaux programmes et les horaires en peau de chagrin
Individu 10	• Homme • Née entre 1981-90 • Enfant de cadres • Secteur public • Formation en histoire • 6-10 ans d'ancienneté	Un programme bien construit qui croise intelligemment les matières enseignées en ayant un volume horaire annuel qui ne soit plus la peau de chagrin qu'il est devenu !
Individu 11	• Femme • Née entre 1961-70 • Enfant de cadres • Secteur public • Formation en histoire • 21-25 ans d'ancienneté	La réforme de 2019 où le nombre d'heures en classe entière (hors co-intervention ; AP ; chef d'œuvre etc.) s'est réduit.

[154] *AP magazine*, mai 2019, p.13.

Individu 12	• Femme • Née entre 1951-60 • Enfant d'artisans • Secteur public • Formation en histoire • Plus de 26 ans d'ancienneté	Un moyen de cacher le manque d'heures nécessaires à chaque matière ; notamment au Français ; à l'Histoire et à la Géographie.

Les termes de programme, de disciplines ou de culture générale apparaissent dans les propos des enseignants et viennent en opposition avec le volume horaire des disciplines professionnelles. Les Lettres-histoire ont pleinement conscience de la double finalité des formations de la voie professionnelle (insertion professionnelle et poursuite d'études dans le supérieur) et de la pertinence des formations en entreprises. Néanmoins ils revendiquent une véritable place aux enseignements généraux pour des élèves notamment en CAP proches d'une entrée dans la vie active.

Les interventions en qualité d'inspecteur dans les établissements témoignent régulièrement de la dimension problématique de la part de la culture humaniste dans la voie professionnelle, remettant en question la légitimité même du groupe des Lettres-histoire. La formation consacrée à la mise en place de la Transformation de la voie professionnelle (nouveaux programmes français et histoire géographie EMC et nouveaux dispositifs) en est une illustration.

Vendredi 6 décembre 2019 :

J'anime ce jour une journée de formation regroupant essentiellement des enseignants de Lettres-histoire. L'objectif est de faire un point d'étape sur la première année de la mise en œuvre de la réforme. Après avoir rappelé la logique des différents dispositifs, les professeurs m'interpellent sur la diminution des heures disciplinaires au profit des dispositifs transversaux comme la co-intervention ou le chef-d'œuvre. Pour eux, le choix du ministère est très clair : diminuer les heures de français et d'histoire géographie au profit de dispositifs pluridisciplinaires. Il ne s'agit que d'une décision politique caractérisée par une volonté de réduire la dimension citoyenne des programmes au profit d'une vision plus fonctionnaliste de la formation en lycée professionnel. Le ton monte lorsque la notion de culture pour les élèves de la voie professionnelle est évoquée. Pour un enseignant présent, ce nouveau programme mais également les changements de l'architecture globale de l'organisation des enseignements conduisent désormais à « transmettre une "sous-culture" aux élèves de la voie professionnelle et donc d'en faire des "sous-élèves" au sein de l'Éducation nationale ».

La rhétorique du profil spécifique des élèves de LP, cultivée par les PLP est convoquée ici pour revendiquer le droit pour ces élèves spécifiques à une éducation comme les autres. Pour parfaire leur démonstration, les enseignants reprennent l'argument déjà ancien[155] d'un ministère de l'Éducation nationale cédant aux sirènes du patronat. La question du positionnement de l'enseignement professionnel entre le monde économique et l'État n'est pas nouvelle (Moreau, 2002; Tanguy, 2016). Même s'il a pu servir de variable d'ajustement selon le contexte économique pour les deux protagonistes, le ministère a souvent oscillé entre « compromis et utopie » (Maillard, 2002) par les choix et les réponses qu'il a pu apporter aux volontés des entreprises. Les Lettres-histoire se font les témoins de ces errements ministériels et revendiquent la légitimité de leurs actions auprès des élèves. La dénonciation du professeur lors de cette journée de formation de la « sous culture » à enseigner laisse également entendre une menace identitaire pour les PLP. Elle peut se comprendre comme un processus supplémentaire de mise à l'écart du monde intellectuel. Elle relève de la même critique dont ont été victimes et le sont encore les instituteurs et les PE : l'enseignement d'une sous culture primaire. Ces revendications d'une « éducation comme les autres », sous ses aspects humanistes laissent aussi entendre tout le bénéfice qu'ils tirent à défendre la dimension culturelle de leur enseignement en tant que reconnaissance, visibilité et identité, distinctes du monde ouvrier, à distance des professeurs des écoles. Si la dimension culturelle de leur enseignement que les Lettres-histoire considèrent comme menacée leur était réduite drastiquement, voire supprimée, ils perdraient le socle qui les différencient du monde manuel et qui les unis au monde intellectuel.

Mais ces arguments de légitimation de leurs missions humanistes indispensables dans la voie professionnelle s'opposent à une autre revendication dont ils se font les porte-paroles qu'est la déprofessionnalisation des formations de LP. Le discours devient paradoxal en s'opposant à la diminution de leurs heures disciplinaires mais tout en dénonçant la faiblesse grandissante des temps de formations professionnelles.

Ainsi les PLP se trouvent à la rencontre de deux mondes : le monde scolaire et le monde économique. Pleinement conscients de la finalité de leur enseignement pour des élèves de CAP ou de baccalauréat professionnel, ils revendiquent une place à part entière pour la culture générale afin d'offrir une formation identique à tous les élèves français qu'ils s'engagent dans les voies générales, technologiques ou professionnelles.

[155] Courrier du SNETP, n°142, février 1986.

2) En marge des autres corps

Alors que l'institution peine à définir le positionnement des PLP, ni tout à fait professeur du premier degré polyvalent, ni tout à fait enseignant monovalent du secondaire comme le rappelle le rapport de l'Inspection générale n° 2012-070 de juillet 2012 (p. 36), les PLP composent avec cette situation dans leur environnement professionnel. Les Lettres-histoire témoignent de la nature de la relation avec leurs collègues du second degré alors que les liens avec les enseignants du premier degré ne sont évoqués qu'une seule fois lors des entretiens avec Gilles. Il témoigne du positionnement des PLP lors des formations des stagiaires :

> « Quand tu mets des stagiaires [Lettres-histoire] en inter collégialité comme ça en INSPE, ceux dont ils se sentent les plus proches c'est pas les certifiés, ce sont les PE. Ça veut bien dire que le cœur de métier, c'est le même. » (Gilles)

Il le définit selon la formule suivante : « faire un métier particulier avec un public particulier avec qui on entretient relation particulière ». Certes Gilles souligne que les professeurs des écoles et les PLP ont en commun une certaine polyvalence qui les rapprochent. Mais si les PLP se sentent plus proches des professeurs des écoles, c'est plutôt parce qu'ils partagent la conscience de leur situation de dominés au sein du système scolaire qui se manifeste dès la formation.

L'enseignante Valérie évoque l'intériorisation de cette domination qu'elle qualifie de « gênante » pour ses collègues Lettres-histoire face à l'indifférence des certifiés ou agrégés : « Ils prennent ça pour du mépris ». Ils se croisent dans l'établissement mais elle constate n'avoir « jamais de contact et que ça ne s'est pas fait ».

Julie nuance les propos précédent :

> « Dans le premier établissement où j'étais, il y avait très peu d'interactions [entre PLP et certifiés même si] dans l'établissement où je suis cette année on monte des projets les uns avec les autres et on essaye de mettre les élèves en contact des 2 filières. » (Julie)

Pour Stéphanie, l'absence de contact est la résultante d'une méconnaissance du travail mené dans la voie professionnelle provoquant une invisibilité de leur action :

> « Il y a une réelle méconnaissance de notre travail de nos collègues du général et des parents. Une méconnaissance des exigences de la réalité d'une classe, du travail

que l'on essaye de faire le mieux possible. Et c'est vrai que quand on passe dans l'autre salle des profs et que l'on ne me dit pas bonjour, c'est pénible. » (Stéphanie)

Les temps de travail sur les passerelles bac pro / BTS rendant obligatoire les contacts sont pourtant pour elle significatifs de la méconnaissance de ce qui se passe réellement dans ses classes.

« Il y a quelques années, j'ai fait un stage dans l'établissement sur la passerelle bac pro BTS et c'est vrai que certains collègues du lycée non pas déniés venir et ceux qui étaient là étaient très étonnés de voir nos élèves de bac pro mieux préparés que leurs élèves. Ils ne connaissent pas ce que nous faisons, cette méconnaissance de ce qui se passe réellement. » (Stéphanie)

Lors des entretiens, Carole souhaite évoquer une anecdote lors de son arrivée dans l'établissement où elle a été affectée, établissement dans lequel ses parents agrégés enseignaient avant de demander leurs mutations :

« J'étais remplaçante ici. Quand je suis arrivée, une des collègues qui me connaissait et qui était même venue manger à la maison me dit : "je suis très contente que tu sois là. Ça y est, tu as le poste ? Qu'est-ce que tu fais ? Tu es TZR [sous-entendant dans les filières générales] ? Non…non je lui dis, je suis remplaçante en Lettres-histoire et la dame dans toute sa générosité est venue me faire la bise et n'a pas arrêté de dire que mon père, lui, était agrégé. Oh le coup que j'ai pris ! Je me suis sentie illégitime dans ce lieu. J'allais en classe et je me dis que je n'ai rien à faire ici. C'est un choc, psychologiquement. Au final, je lui dis "tu sais les postes ne sont plus héréditaires". C'est la seule chose que j'ai réussi à lui dire pour ne pas rester abasourdie. Et je me souviens ça a sonné. Et il a fallu que je traverse la cour pour aller au bâtiment du fond et je me suis dit "mais qu'est-ce que tu fais là ? Qu'est-ce que tu fais là ?" C'est impressionnant. » (Carole)

Enfin Odile est la plus directe. À la question s'il existe des contacts entre les Lettres-histoire et les certifiés, elle répond :

« Non pas du tout. Moi j'ai été en Sep [section d'enseignement professionnel], je sais comment ça fonctionne […] Il y en a qui bossent depuis dix ans ensemble,

ils disent toujours pas bonjour […] Mais c'est vrai qu'il y en a qui ont des réflexions d'une bêtise absolue… absolue. À moi qui ai passé le PLP, on m'a dit "ce sont des mauvais profs pour de mauvais élèves". On me l'a dit quand j'étais surveillante. Il m'a dit "ah bon il faut un concours ? Mais à quel niveau ?" Ben un bac plus trois comme tout le monde. » (Odile)

Le témoignage d'Odile fait écho à la définition de ce qu'est un bon ou un mauvais professeur qui a pu émerger lors des entretiens menés par Beaud (2003) auprès des élèves. Les professeurs du corpus évoquent une remise en question du travail qu'ils effectuent auprès des élèves mais ils témoignent surtout d'un sentiment d'inexistence voire d'invisibilité des PLP aux yeux des certifiés ou agrégés, groupes numériquement majoritaires dans les lycées polyvalents. S'agit-il d'une impression d'absence de reconnaissance de leur statut ou tout simplement d'un manque de visibilité au sein de l'espace scolaire ? En observant précisément les relations de collaboration entre les différents corps enseignants au sein des établissements, hormis quelques anecdotes, peu d'interactions existent entre les agrégés et certifiés et les PLP. Les premiers y perdraient d'ailleurs leur légitimité consacrée par un concours qui atteste de leur compétence de spécialistes d'une discipline, haut signe de distinction. En reconnaissant les PLP comme leurs homologues, ils entameraient le rapport de domination des uns sur les autres que la hiérarchie professorale entretient et sert leurs intérêts. Le ministère d'ailleurs ne reconnait pas aux PLP la compétence pour enseigner dans la voie générale et protège les professeurs de collèges et de lycées d'élèves dont ils se sont débarrassés.

Jean évoque la culture de l'établissent comme facteur explicatif de cette situation :

« À [Ville 1], le LEP était intégré dans le lycée donc l'enseignement général, c'était le lycée et puis les profs de LEP, c'étaient des rigolos [aux yeux des autres professeurs de la voie générale] alors que les profs du domaine professionnel, ils avaient leurs propres ateliers, leur monde à eux, c'étaient des pachas. À [Ville 2], c'était une petite structure, uniquement du LEP, il n'y avait pas ces positions, ces postures. À [Ville 3] pour les certifiés, il y avait les agrégés et nous on comptait pour du beurre. Il ne fallait pas qu'on demande une salle pour avoir des cartes ou des trucs comme ça. On était parqué dans un étage : "vous avez votre matos, faites vos trucs". Il y avait un labo pour l'histoire-géographie. On n'y avait pas droit. » (Jean)

Même si la culture de l'établissement a un impact sur la lecture de la situation, les relations entre enseignants sont marquées par une perception en sens unique d'un groupe dénigré. Le terme de « rigolos » cité par Jean est important puisqu'il est le seul enquêté qui dépasse l'idée d'invisibilité pour inscrire sa réflexion dans le cadre du jugement des autres professeurs sur leur professionnalisme. Ici « rigolos » s'entend davantage dans sa dimension populaire que l'on peut rapprocher d'amateurisme voire de fumisterie. Jean juge qu'il y a une remise en question de la qualité du travail fourni annihilant toute valeur professionnelle à leur mission. Ses propos évoquent également l'idée que les élèves n'ont pas besoin d'un enseignement trop rigoureux au regard de leurs difficultés. En conséquence les contenus d'enseignement relèvent d'une sous-culture scolaire.

Enfin quand Bouyx (2009, p. 204) écrit que l'« on peut s'interroger sur la légitimité d'un enseignement général obligatoire dans les formations professionnelles », la question de la pertinence du maintien de certaines disciplines se pose également. Mais elle a vite été tranchée politiquement en affirmant la nécessité de maintenir un socle humaniste pour la voie professionnelle. Néanmois la question disciplinaire reste entière. De part leur corps, les enseignants sont des Lettres-histoire. Mais se situent-ils entre les deux disciplines ? Sont-ils deux enseignants en un ? Quelle place accordée à la géographie ? Seul corps à être bivalent, les Lettres histoire trouvent dans cette spécificité un levier d'expression et de construction de leur identité propre comme nous le verrons ultérieurement.

B. La stratégie de l'*Antre*

L'analyse du sentiment des enseignants sur leur positionnement dans l'espace social scolaire met en lumière un sentiment d'exclusion, de marginalisation. C'est par le questionnement sur leur place au sein des établissements qu'ils dével un messageoppent et entretiennent cette impression invisibilité aux yeux des autres corps enseignants aboutissant de fait au manque de reconnaissance de leur travail.

L'invisibilité des PLP tient d'abord à l'absence de reconnaissance d'une compétence, d'un savoir-faire et d'une homologie, d'une part, par des agrégés et les certifiés : les uns sont monovalents quand les autres sont bivalents ; les uns enseignent dans la voie générale quand les autres sont relégués à la voie professionnelle ; les uns cultivent l'élitisme quand les autres

récoltent les élèves cabossés. D'autre part le ministère les cantonne au lycée professionnel et les tient à bonne distance géographique des lycées généraux. Tout est donc fait pour que les PLP soient transparents. Leur présence physique est niée par l'absence de signes de civilité témoignés : on ne salue pas les inconnus, les étrangers. À aucun moment dans l'établissement des situations propices à leur reconnaissance existent. Les PLP sont donc destinés au sale boulot dont ils font leur identité tandis que les professeurs de collège et de lycée cultivent l'élite.

Mais au-delà d'un positionnement de l'entre-deux corps enseignants (PLC / PE), deux disciplines (Lettres/ histoire géographie), deux conceptions des finalités de leurs missions (système scolaire/ monde économique), les Lettres-histoire pour défendre et légitimer leur identité ont construit un *Antre* autant comme un lieu de refuge et de protection qu'un repaire du groupe pour se retrouver, se structurer et s'organiser en définissant et protégeant leur identité fragile. Défini par Tissot (2014) comme « un groupement de personnes aux caractéristiques communes impliquant une mise à distance plus ou moins active et consciente de groupes opprimés ou opprimants », l'*Antre* induit la question de la définition de l'entre-soi mais également du rapport entre ses semblables et les autres.

À ce titre, il faut se souvenir que la provenance des PLP est la plupart du temps la même que celle des professeurs de collège et de lycée avec un niveau master 2. Mais cette similitude est niée par le seul fait que les PLP sont lauréats d'un concours moins prestigieux et qu'ils ont la responsabilité d'élèves ayant échoué dans les voies générales du collège ou du lycée. Ainsi à défaut d'être maintenus à la périphérie du système scolaire, il leur faut trouver les moyens d'exister. L'*Antre* apparait comme la solution pour aussi se protéger des rapports de domination.

1) <u>Un lieu de refuge</u>

Odile, fille de deux professeurs de français, a échoué trois fois au CAPES de documentation. Sa « belle-mère qui est aussi prof de français certifiée et avait aussi passé le PLP. Avant d'être certifiée, elle était pendant 20 ans PLP et je l'entendais parler des lycées pro ». C'est pour cela qu'elle a passé le CAPLP à défaut du CAPES. Elle le justifie par le parcours de sa belle-mère mais également par le fait « d'être confrontée et d'accompagner des élèves dont on sait qu'ils ont plus de difficultés sociales et scolaires qu'au lycée ou au collège ». L'Institution ayant refusé son entrée dans le corps des certifiés, elle trouve refuge dans un autre corps enseignant.

Elle connait une entrée raisonnée dans le métier fruit d'un compromis entre le coût et le bénéfice optimum de la construction d'un parcours professionnel. Le corps des Lettres-histoire devient le refuge et le creuset de la construction de l'identité, l'accès à la voie générale leur ayant été fermé. Le fait d'assumer ce statut de relégués constitue bien une des composantes de l'identité de ces professeurs sur la base d'un compromis entre l'ensemble des PLP mais également avec les élèves dont ils ont la responsabilité, souvent source d'une seconde stigmatisation qui contribue à leur invisibilité.

Au regard de son expérience et sa vision globale des parcours des enseignants dans l'académie dont il a la responsabilité en qualité de personnel d'encadrement, Gilles évoque l'idée d'une sorte d'échouage de professeurs dans un environnement méconnu et incertain.

> « Beaucoup de ces jeunes profs ne connaissent pas la voie professionnelle quand ils arrivent. Justement ces jeunes profs découvrent un milieu d'enseignement qui, au final, leur plait… ça moi j'en suis convaincu. J'en suis convaincu déjà pour l'année de stage c'est à dire que je pense qu'ils arrivent un peu en traînant les pieds et ils découvrent un truc qui leur plait et souvent ils préfèrent, ça a été mon cas, ils préfèrent enseigner la deuxième valence parce que dans celle-là, ils apprennent des choses tout le temps. » (Gilles)

Ce groupe professionnel constitué d'un faible nombre de professeurs face aux nombres de ceux de la voie générale se construit comme un espace sécurisant dans lequel peuvent s'épanouir certains enseignants. C'est le cas de Carole qui, à plusieurs reprises lors de l'entretien, témoigne de son attachement à cette dimension rassurante des petites structures et du travail avec des équipes pédagogiques resserrées :

> « J'aime bien les choses presque familiales à plus petite échelle, petite structure. Ce sont des endroits où j'évolue le mieux je pense. Je ne suis pas malheureuse ici. D'ailleurs quand je suis partie de [nom de l'établissement] les collègues m'ont offert un bleu de travail en me disant que je partais à l'usine. J'ai fait la soirée en bleu de travail mais vous voyez c'était sympathique, c'est convivial et ça je pense que c'est la taille qu'il le permet. » (Carole)

Elle en fait une composante à part entière de son corps enseignant en concluant son intervention par que « c'est toujours ça que j'ai apprécié dans les lycées pro ». Le fait d'assumer leur position dominée au sein du système scolaire leur permet de tirer bénéfice de cet *Antre*.

Au sein de la voie professionnelle, les Lettres-histoire incarnent les détenteurs de la culture aux côtés de leurs collègues des ateliers à l'image des avantages que tirent les professeurs des écoles de leur affectation en SEGPA (Zerrouki, 2021). Ils obtiennent ainsi une position de domination sur leurs collègues des ateliers en bleus de travail, symbole du monde ouvrier comme Carole l'a évoqué précédemment. Enfin les Lettres-histoire sont peu concernés par la compétition que se livrent les certifiés ou les agrégés pour avoir les filières ou les classes prestigieuses comme les filières scientifiques, les BTS ou les classes préparatoires aux grandes écoles. Dans ce contexte, l'*Antre* devient un espace de solidarité écartant toute forme de compétition ou de rivalité entre enseignants.

Mais Carole va plus loin et dévoile la deuxième dimension de l'*Antre*. De lieu de refuge, le groupe devient le lieu de l'affirmation de l'identité. En effet elle n'hésite pas à revendiquer cet *Antre* en l'élargissant et la diversifiant.

> « Moi je suis arrivée ici, c'était [établissement 1/établissement 2], j'aimais bien ce distinguo. Vraiment. Je pense que l'on a d'autres problématiques que nos collègues d'enseignement général. On est confrontés aussi à un autre public, je pense. Peut-être que maintenant en dix ans, les choses se sont peut-être lissées. Je veux bien l'entendre mais…mais… quand même. On avait notre structure à nous, nos deux proviseurs adjoints qui étaient vraiment dans nos problématiques : la spécificité de nos élèves, la spécificité de nos formations et avec nos CPE. Je suis très réductrice mais moi j'aime bien. Je sais à qui on s'adresse, je sais que ça va être traité très rapidement. Ici [depuis que la distinction entre les deux établissements a disparu] ce qu'il faut c'est de l'efficacité, de la rapidité. Si ça ne l'est pas, c'est la déliquescence. Et c'est ce que l'on constate. » (Carole)

Nous sommes davantage ici dans une volonté de structurer l'espace dans lequel elle agit et qui est en danger puisqu'il y a au sein de l'établissement dont l'organisation administrative a changée. Mais également ses propos démontrent la logique d'une volonté de sécuriser son espace. En segmentant les deux voies de formations, en y attachant des agents spécifiques souvent sous le prétexte de faciliter la gestion de dossiers administratifs spécifiques, il se produit un verrouillage des limites de chacun des groupes : celles de la voie professionnelle et celles de la voie générale.

2) Un repaire

Ce basculement du lieu de refuge à la constitution de leur propre espace identitaire tend à renforcer le positionnement des PLP. Les Lettres-histoire passent ainsi d'un sentiment de rejet de l'espace à celui de revendication de leur propre territoire. À l'image de Valérie, ils assument leur positionnement dans l'espace social et développent un argumentaire pour justifier cet état du champ :

> « Après ce côté-là, moi, je ne complexe pas parce qu'on a passé tous les deux des concours. Et pour certains d'entre eux [professeurs de la voie générale], comme moi, on a raté l'agrégation. J'ai tendance à rappeler à la personne d'où elle vient ou lui dire que s'il est si supérieur que ça, pourquoi il n'est pas à Henry IV ou Louis le Grand ? » (Valérie)

Évoqué précédemment, c'est en prenant appui sur leur proximité avec les élèves dont ils ont la responsabilité qu'ils construisent leur argumentaire confortant leurs spécificités face aux autres corps enseignants et rendant impossible toute proximité.

> « Je suis désolée, on n'a pas de mauvais élèves mais des élèves différents. Ce n'est pas qu'ils ne sont pas scolaires, qu'ils sont débiles. Je n'ai pas eu un parcours exemplaire et quelque part sur le moment on ne se rend pas compte. Mais quelque part maintenant, je me dis que c'est bien, j'ai plusieurs cordes à mon arc. Si les professeurs de la voie générales sont obligés un jour d'arrêter d'être prof avec toutes les réformes... Ben…peut être qu'ils seront plus embêtés que moi. Donc chacun sa vie. » (Carole)

Leur singularité devient un atout. Carole évoque les opportunités qui pourraient s'offrir à elle dans le futur qui font écho à son parcours professionnel. À la différence d'un parcours qu'elle définit comme classique[156], l'enseignante après deux échecs à l'agrégation d'histoire a « tout laissé tomber » et est entrée dans le monde du travail. Durant plusieurs années, elle a multiplié les emplois précaires comme serveuse ou intermittente du spectacle.

[156] Le terme de « parcours classique » sous-entend pour les Lettres-histoire une continuité entre les études universitaires et la réussite au concours de recrutement de professeur au sein de l'Éducation nationale. En creux, cela renvoie à une absence d'expériences professionnelles autres que celle de professeur fonctionnaire.

« Et puis arrivée vers un certain âge, je me suis dit que ce n'était pas possible. Je ne me sentais pas de re-confronter au concours donc j'étais remplaçante sur l'académie. » (Carole)

Elle effectue des remplacements en collège, lycée (général comme professionnel) et découvre une voie de formation qu'elle ne connaissait pas :

« Et c'est là que j'ai vraiment découvert le lycée pro. Je ne m'étais pas vraiment posée cette question en tant que remplaçante. J'ai trouvé que j'étais bien. L'ambiance des équipes, le soutien qu'il y avait. Je parlerai même d'ouverture d'esprit parce que les gens qui sont en lycée pro n'ont pas eu un parcours linéaire. » (Carole)

La professeure décrit un cadre professionnel qu'elle a connu en assurant des remplacements en LP. Elle a y pu découvrir des solidarités entre les professeurs et un état d'esprit spécifique qu'elle définit par « une ouverture d'esprit qu'elle n'a pas rencontrée auparavant ». Mais surtout elle y a trouvé d'autres enseignants aux parcours similaires qui ont pu avoir une vie professionnelle (voulue ou imposée) en dehors de l'Éducation nationale qui l'incite à se relancer dans la préparation du concours :

« Et c'est là que je me suis interrogée sur le fait de passer le PLP finalement. Et c'est vrai que le français et l'histoire-géo sont deux matières qui me plaisent. Je ne suis pas une grande littéraire mais j'ai toujours aimé lire. Donc je me suis dit que c'était intéressant. J'ai pris donc un poste de surveillante pour avoir le temps de passer le concours. Et c'est comme ça que j'ai eu le PLP avec mes classes en région parisienne. » (Carole)

Néanmoins ses réflexes d'ancienne agrégative reviennent. Son manque de maitrise disciplinaire dans une des valences, en l'occurrence les lettres, l'amène à s'interroger sur sa légitimité à passer ce concours bivalent. Cette remarque que l'on retrouve également chez d'autres Lettres-histoire lui permet de se protéger d'être assimilée à une professeure des écoles mais également que son parcours déclassant et chaotique soit trop similaire à ceux de ses élèves de LP. Déclarer son incompétence dans une valence est une manière d'apporter une justification à son choix de devenir PLP tout en conservant un lien même minime avec les professeurs

monovalents. Néanmoins ses craintes sont vites levées, illustrant son adhésion à une nouvelle conception de l'enseignement pour des élèves qu'elle définit comme « non scolaire » et « différents ». L'exemple de Carole démontre le choix de la voie professionnelle comme un moyen de s'investir dans une filière de formation aux démarches pédagogiques où les exigences disciplinaires sont moindres pour accompagner un public spécifique. Mais ce choix s'impose aussi à ces enseignants dont l'entrée dans les autres corps leur a été refusée. Tenter le CAPLP revient à réajuster ses ambitions ou du moins à optimiser au mieux son capital universitaire avec une perte limitée. Mais ce réajustement a un coût statutaire et identitaire que l'enquêtée passe sous silence. Son discours tente d'atténuer l'impact du stigmate d'enseigner dans la voie professionnelle qu'elle doit désormais assumer. La rhétorique de la spécificité de ses élèves et des compétences spécifiques qu'il faut forger renforce les secrets de l'*Antre* que les répondants entretiennent.

La voie professionnelle devient le lieu d'accueil de professeurs qui ont pu être malmenés par l'Institution lors de leurs échecs successifs aux concours du CAPES ou de l'agrégation et qui trouvent refuge dans le corps des PLP.

Mais ce groupe enseignant ne peut être viable qu'au prix d'une double obligation. Outre le fait de se défendre face aux attaques de l'Institution pour faire disparaitre la spécificité PLP en l'intégrant dans les corps existants (nous pensons aux tractations avortées de l'Institution pour créer un corps unique des professeurs du secondaire), le groupe doit se rendre visible, exister aux yeux des instances scolaires. Cette légitimité passe par un équilibre précaire à établir entre le fait de revendiquer pour ses propres intérêts, éléments concrets d'une existence, et de ne pas remettre en question l'ordre établi dans le champ pour éviter de perdre sa liberté d'action.

3) Une stratégie de protection et d'existence

Les mécanismes en œuvre pour la défense de leur statut et pour l'existence du corps des Lettres-histoire passent par de multiples stratégies.

- L'action syndicale

La première repose sur un positionnement des Lettres histoire comme les garants de l'identité de la voie professionnelle. Ainsi ils démontrent un fort investissement dans l'action syndicale amenant Chaïbi a parlé d'une transformation d'un « syndicalisme de "prof d'atelier"

à un syndicalisme de ”PLP Lettres-histoire” » (2018, p 130). L'auteur explique la place des Lettres-histoire dans l'action syndicale par plusieurs éléments prépondérants. D'abord il évoque l'effet du nombre. Les Lettres-histoire étant le corps le plus nombreux parmi les PLP, ils sont logiquement les plus présents à s'engager dans l'action syndicale. Ensuite le développement des filières tertiaires et la diminution du poids des filières industrielles favorisent la prise d'initiatives d'enseignants maitrisant davantage la prise de parole en public et la gestion des activités administratives (notes de synthèse, rédaction de textes…). Dans ce contexte, les Lettres-histoire prendraient davantage de place et donc de poids dans les luttes syndicales notamment pour la défense de leur statut ou face aux réformes impulsées par le ministère. S'ajoute enfin le fait de se saisir du cadre global de la voie professionnelle pour défendre les intérêts propres aux Lettres-histoire. Ainsi la présence plus importante des Lettres-histoire dans l'action syndicale offre le double avantage de garantir la présence de discussion autour d'une place à part entière de l'enseignement des Humanités dans les débats au sein du champ tout en leur donnant la possibilité d'en contrôler la logique globale. Le basculement du centre de gravité des actions syndicales des enseignants des matières professionnelles vers ceux des disciplines générales est ainsi la première étape d'une stratégie d'existence des Lettres-histoire. Ils peuvent en contrôler les évolutions qui pourraient tout particulièrement mettre à mal leur position comme le développement de l'apprentissage ou de nouvelles prérogatives données aux entreprises au sein de l'Éducation nationale.

- Le coordonnateur

La seconde stratégie n'est autre que la déclinaison de la précédente mais à l'échelle des territoires. Au sein des établissements, les équipes pédagogiques fonctionne de la même manière : le conseil d'enseignement pour la répartition de services, la mise en œuvre des examens blancs ou la planification de projets ou le travail par niveaux de classes. Choisi parmi ses pairs, le coordonnateur disciplinaire doit assumer de nombreuses tâches sans que rien ne soit défini administrativement : ni lettre de mission, ni fiche de poste. Mais il incarne pour chaque discipline cette interface entre l'administration du lycée et l'équipe disciplinaire. Face à la direction de l'établissement et aux autres membres de la communauté éducative, il lui incombe d'être l'ambassadeur au-delà des limites du terrain d'action du groupe, le porte-parole de l'équipe disciplinaire mais également celui de la section d'enseignement professionnelle dans le cadre d'un lycée polyvalent.

Les professeurs de Lettres-histoire comme ceux des autres spécialités contribuent à ces actions. Mais par la spécificité de leurs missions, ils occupent une place à part qu'ils exploitent dans leurs stratégies de résistance. En effet les Lettres-histoire, outre leur nombre plus important en termes de composition d'équipes disciplinaires déjà évoqué précédemment, bénéficient d'une connaissance beaucoup plus importante du fonctionnement de la voie professionnelle que tout autre corps disciplinaire. Ils sont en effet présents dans l'ensemble des équipes pédagogiques quelle que soit la filière leur assurant une connaissance fine de toutes les spécificités de la formation professionnelle. Qu'il s'agisse de carrosserie ou de vente, les équipes pédagogiques sont toujours composées d'au moins un Lettres histoire. De plus depuis les dernières réformes de 2009 et 2018, les nouveaux dispositifs notamment transversaux concernent systématiquement les Lettres-histoire notamment par le biais de l'enseignement des heures de français. Le choix du législateur de mettre au cœur des enseignements l'apprentissage des fondamentaux a donc renforcé le pouvoir des Lettres-histoire. Le rôle du coordonnateur disciplinaire, au sein de son groupe des Lettres-histoire et aux yeux des autres représentants disciplinaires, est le garant de l'identité bivalente propre au corps. Dans les lycées polyvalents, les questions relatives aux approches scientifiques disciplinaires ou les problématiques pédagogiques communes sont nombreuses (hétérogénéité des élèves, approche par compétences, évaluation…) devraient amener logiquement les Lettres-histoire à être en lien avec leurs collègues certifiés de Lettres ou d'histoire géographie. Mais les interactions ne se limitent le plus souvent qu'à de simples actes de gestion tels que l'usage du matériel pédagogique ou les crédits d'enseignement. Le coordonnateur établit et défend les limites du groupe disciplinaire face aux autres.

Finalement deux stratégies qui peuvent apparaitre comme antinomiques se distinguent pour défendre l'*Antre* : la revendication ou l'invisibilité. Mais elles sont complémentaires et s'adaptent en fonction de l'environnement dans lequel les PLP Lettres-histoire se trouvent. Entre un lycée polyvalent de mille cinq cents élèves et un lycée professionnel de trois cents élèves, les Lettres-histoire ne déploient pas les mêmes stratégies pour défendre leurs positions dans l'espace scolaire.

Quelle que soit la stratégie retenue, l'*Antre* doit également composé avec les stratégies de fuite de ses membres. Le fait de quitter l'*Antre* peut prendre différentes significations pour les professeurs mais paradoxalement le départ de ses membres le renforce et le consolide.

4) Les stratégies de fuite

Les mécanismes en vigueur au sein du champ de l'Éducation nationale se retrouvent dans la voie professionnelle. Le droit de franchir les frontières symboliques est octroyé par l'Instance régulatrice ou par son représentant au sein du groupe délimitant le corps de Lettres-histoire.

- Les tentatives d'évasion

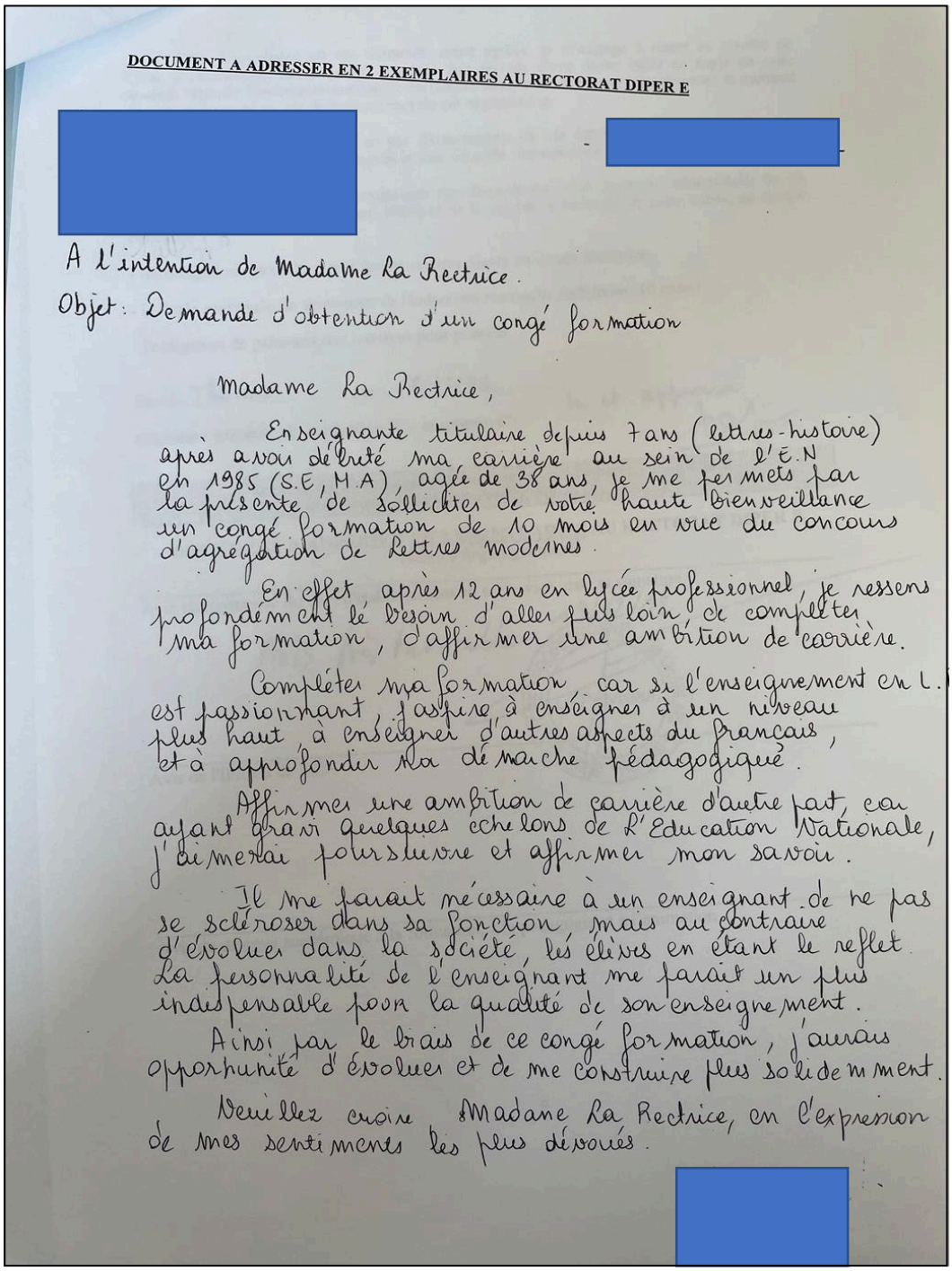
Dans la logique des professeurs ayant rencontré une entrée contrariée dans le métier, certains tentent de recourir à l'ensemble des opportunités offertes par le ministère pour changer de corps. Plusieurs voies sont ouvertes mais peu de places offertes. La plus couramment utilisée par les Lettres-histoire est la candidature sur liste d'aptitude au grade d'agrégés ou de certifiés d'histoire géographie ou de lettres modernes. Cette voie a l'avantage pour le professeur de se limiter à compléter un dossier administratif avec une lettre de motivation qu'il suffit de transmettre aux services des rectorats. Une analyse de ces candidatures est faite par le corps d'inspection accueillant potentiellement le candidat soit celui des IA-IPR. Outre le fait d'être une voie d'accès peu prestigieuse car ne conférant par la légitimité d'un concours externe, l'accès selon cette modalité au corps des agrégés est quasiment impossible. Néanmoins, à de rares occasions pour l'accès au corps de capétiens, quelques possibilités s'offrent aux candidats en fonction des besoins de l'académie. Cette procédure a l'avantage pour les candidats de déléguer leur recrutement aux mains des seuls membres de la commission académique sans avoir à préparer un oral ou un entretien. Les Lettres-histoire entrant dans ce processus ont saisi la nécessité pour eux de consolider leurs bagages universitaires dans la valence retenue. Il n'est pas rare que quelques années avant leurs candidatures, ils sollicitent déjà les services des rectorats pour pouvoir disposer d'un congé de formation afin de compléter leur capital universitaire en le justifiant par la volonté de recourir à la seconde voie permettant de changer de corps : le concours interne.

Cette fois-ci, le concours interne que ce soit pour le CAPES ou l'agrégation induit des épreuves sélectives avec un dossier à rendre ou une épreuve écrite et surtout une phase d'oraux induisant une confrontation directe avec les gardiens de l'entrée aux corps enseignant désiré, c'est-à-dire le jury.

> « Après avoir enseigné en LP et en SEP, j'avais envie de retrouver mes disciplines et pouvoir les enseigner à un autre public. J'ai tenté le CAPES en interne. J'ai suivi

les formations qui étaient proposées dans mon académie. Ca a été dur mais maintenant je suis en collège. C'est différent. » (Cloé)

Figure 76: Demande de congés de formation



DOCUMENT A ADRESSER EN 2 EXEMPLAIRES AU RECTORAT DIPER E

[redacted]

[redacted]

A l'intention de Madame La Rectrice.

Objet: Demande d'obtention d'un congé formation

Madame La Rectrice,

Enseignante titulaire depuis 7 ans (lettres-histoire) après avoir débuté ma carrière au sein de l'E.N en 1985 (S.E, M.A), agée de 38 ans, je me permets par la présente de solliciter de votre haute bienveillance un congé formation de 10 mois en vue du concours d'agrégation de Lettres modernes.

En effet après 12 ans en lycée professionnel, je ressens profondément le besoin d'aller plus loin, de compléter ma formation, d'affirmer une ambition de carrière.

Compléter ma formation, car si l'enseignement en L. est passionnant, j'aspire à enseigner à un niveau plus haut, à enseigner d'autres aspects du français, et à approfondir la démarche pédagogique.

Affirmer une ambition de carrière d'autre part, car ayant déjà quelques échelons de l'Education Nationale, j'aimerais poursuivre et affirmer mon savoir.

Il me paraît nécessaire à un enseignant de ne pas se scléroser dans sa fonction, mais au contraire d'évoluer dans la société, les élèves en étant le reflet. La personnalité de l'enseignant me paraît un plus indispensable pour la qualité de son enseignement.

Ainsi par le biais de ce congé formation, j'aurais opportunité d'évoluer et de me construire plus solidement.

Veuillez croire Madame La Rectrice, en l'expression de mes sentiments les plus dévoués.

[redacted]

Source : Archives académiques

Les propos de l'enseignante sont clairs et sans détour : elle souhaite « affirmer son ambition de carrière ». Même si elle revient à la fin du courrier sur la finalité de sa démarche en faveur

des élèves, l'argumentaire est explicite. Elle souhaite quitter la voie professionnelle dans une logique de promotion tant disciplinaire que symbolique. Le cœur de son raisonnement repose sur la place des Lettres modernes, sa discipline de formation initiale. Elle masque difficilement que ses sept années d'ancienneté représentent davantage à une peine qu'elle a purgée plutôt qu'une plus-value.

Il s'agit bien ici d'une fuite du corps des PLP Lettres-histoire dans la perspective d'un espoir de promotion sociale. Comme aux concours d'accès, les autorisations de congés de formation sont rares. L'argument avancé par le ministère est d'autoriser ce type de congés lorsque le service d'enseignement du professeur est garanti. Dans tous les cas, l'accord a un coût en termes de ressources humaines et, sauf cas spécifiques (reconversion), très souvent refusé.

Mais le congé de formation comme la réussite à un autre concours ne sont pas impossibles car l'Instance régulatrice, pour maintenir l'ordre au sein du champ, doit démontrer que le franchissement de la frontière entre les corps n'est pas irréalisable.

- L'échappée du corps enseignant

La voie des concours offre une autre possibilité de mobilité dans l'espace social de la voie professionnelle. Les concours d'accès aux missions de personnel d'encadrement de l'Éducation nationale qui sont de deux natures : le concours de personnel de direction et le concours d'IEN EG.

Le concours d'inspecteur de l'Éducation nationale a l'inconvénient de n'offrir que quelques postes chaque année. Le recrutement reste aux mains de l'Inspection générale disciplinaire souvent accompagnée d'une représentation du corps des IEN Lettres-histoire. Les candidats retenus sont souvent les Lettres-histoire identifiés dans leurs académies ayant fait leurs preuves en termes de gestion, d'accompagnement et de productions de ressources utilisables à l'échelle nationale notamment par la DGESCO.

Comme l'évoque Gilles, le choix de se présenter au concours d'inspecteur a été dicté par la conjonction de trois facteurs :

> « Les inspecteurs m'ont proposé plusieurs fois de passer le concours, j'ai refusé en disant que ce qui m'intéressait était de travailler avec les gamins. Et puis à un moment donné, il y a eu la convergence de trois éléments : il y a eu la fin des IUFM. Il y avait le fait que la situation était un peu tendue avec mon chef d'établissement et puis troisièmement mon inspecteur partait en retraite. » (Gilles)

Le départ à la retraite signifiait qu'un poste se libérait dans son académie atténuant les risques de mutation à l'échelle nationale. Gilles avait pleinement conscience de la stratégie déployée par ses inspecteurs qui lui avait octroyé des heures d'aides à l'inspection pour lui permettre de découvrir les rouages du métier en le mettant sur « un toboggan » selon ses mots qui rend difficile le retour à son statut d'enseignant en classe. Le processus de cooptation est indéniable illustrant le processus de contrôle à l'entrée du corps inspectoral. À la différence de l'évasion précédemment évoquée, ici l'échappée n'est pas lointaine et reste dans le cadre de la voie professionnelle. D'ailleurs il est assez intéressant de relever le statut particulier d'IEN EG ET ayant réussi le concours en étant issus de la voie générale. En effet des titulaires du CAPES ou du CAPET peuvent se présenter au concours d'IEN. Non issus du sérail des PLP, leur intégration que ce soit au sein du corps disciplinaire des inspecteurs ou au sein du collège des IEN ET et EG dans une académie peut parfois être problématique.

Le fonctionnement des corps d'inspection reste encore à être analyser pour en saisir ses spécificités. Que ce soit son histoire (Verneuil, 2016), sa structure sociale (Combaz, 2021) ou les transitions professionnelles (Starck, 2011), les analyses ont démonté des proximités de fonctionnement entre les corps d'inspecteurs et ceux des enseignants dont ils ont la responsabilité pédagogique. Aux côtés des IA-IPR et des IEN du premier degré, les IEN ET EG de la voie professionnelle restent discrets, méconnus et difficilement saisissables par leur hétérogénéité. À l'image des PLP par rapport aux certifiés de collège, les IEN ET-EG entretiennent des relations distanciées avec les IA-IPR.

Plus visibles sont les chefs d'établissement. Le concours de personnel de direction est une autre alternative offerte aux Lettres-histoire pour quitter leur corps d'origine sans le renier. À la différence du concours d'inspecteur qui fait de l'expertise disciplinaire une priorité, ici, les règles du jeu du recrutement sont différentes. Les jurys ne sont pas exclusivement composés de membres de la voie professionnelle. Cette situation impose donc aux candidats de démontrer leurs capacités à être à la hauteur des attendus de l'Institution pouvant, en cas de réussite, intégrer la voie générale en devenant principal adjoint en collège ou proviseur adjoint en lycée général.

Jacques décrit le parcours qui l'a amené à être aujourd'hui proviseur adjoint d'un établissement technologique et professionnel. PLP Lettres-histoire dont les compétences étaient reconnues au sein de son établissement tout autant qu'au niveau académique, il fait le choix de privilégier

une approche plus globale au sein de la voie professionnelle. Il accepte la mission de DDFPT, directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques en établissement. Adjoint au chef d'établissement, sa mission consiste à s'occuper de l'organisation et de la planification des enseignements techniques et professionnels au sein d'un établissement. Jacques occupe donc ce poste dans l'établissement où il a enseigné cinq années après son arrivée, avouant avoir la chance de « pouvoir compter sur la confiance de ses collègues ». Pendant plusieurs années, il abandonne sa mission d'enseignant de Lettres-histoire pour devenir un coordonnateur de l'ensemble des disciplines générales comme professionnelles et a la responsabilité de la planification des PFMP. Il choisit ainsi de passer ensuite le concours de personnel de direction comme une nouvelle étape dans sa carrière :

> « Un nouveau proviseur qui m'a définitivement convaincu par son contre-exemple, qu'il fallait que je passe le concours [de personnel de direction d'établissement] et qu'à un moment, après tout, puisque des personnels de direction il y en avait quand même, moi j'allais essayer de devenir celui que j'aurais aimé avoir en tant que professeur. Je me suis dit qu'il y avait pas mal de gens qui me poussaient et que finalement il est temps de bouger. J'étais arrivé à tout ce que je pouvais faire en termes de mobilité fonctionnelle et en mobilité géographique. » (Jacques)

Le concours symbolise la fin d'un cycle pour Jacques mais également une possibilité de ne pas abandonner le milieu des PLP. Ses propos traduisent également de sa manière de transposer ses nouvelles missions dans le cadre de son ancienne fonction de PLP en voulant devenir le chef d'établissement qu'il aurait souhaité avoir. Ce processus est d'ailleurs validé en le questionnant sur sa volonté de poursuivre ou non dans la voie professionnelle, la réponse est sans appel :

> « J'ai fait douze vœux cette année et j'ai demandé douze LP donc je pense que la réponse est un peu dans les chiffres. J'ai fait deux ans et trois mois dans un LPO, sept trimestres de collège. J'étais dans un chouette collège avec un super chef, des supers équipes et malgré ça j'étais super frustré parce que ça reste le maillon faible. Au collège, il y a un gros travail à faire. Le problème, c'est que je sais pas comment… parce que même quand tous les signaux sont au vert, on continue à perdre des gamins à partir de la cinquième. Ça, c'est particulièrement frustrant ! Et le lycée général, alors là, c'est à la fois pour des raisons personnelles et

conjoncturelles, ça me faisait vraiment pas rêver surtout maintenant avec la réforme. Donc je tenais à devenir proviseur pour les raisons que j'ai évoquées par rapport au collège et puis je tenais à un LP de parce que je reste très attaché au professionnel. » (Jacques)

Jacques comme Gilles, bien qu'ayant choisi des fonctions d'encadrement restent, chacun à sa manière, en lien avec la voie professionnelle où ils ont débuté comme professeurs de Lettres-histoire. Alors que l'inspecteur exploite les droits octroyés par sa fonction pour assumer pleinement sa vision de ce que devrait être la voie professionnelle pour lui en ayant une académie en responsabilité, le second se fait plus discret par obligation. Le fait d'intégrer le corps des PERDIR pour Jacques demande une stratégie différente et de la patience pour atteindre son objectif et retrouver la voie professionnelle. Les aléas des mutations dans ce corps ne garantissent pas l'obtention du premier vœu de mutation immédiatement. Néanmoins ayant fait ses preuves en collège et en lycées, il obtient le sésame d'un poste de chef d'un LP. L'identité professionnelle reste sous-jacente. Les deux interviewés évoquent comme facteur de motivation le profil des élèves en difficulté, les carences d'une Éducation nationale incapable de les prendre en charge. Ils conçoivent ainsi leurs rôles dans leurs nouvelles missions comme un prolongement de leurs actions durant leurs périodes professionnelles où ils étaient Lettres-histoire dans cette logique « de PLP un jour, PLP toujours » évoquée par Carole.

Néanmoins les Lettres-histoire reste un corps enseignant de l'Éducation nationale comme un autre et est donc régi par des règles administratives. Le concours, le CAPLP Lettres-histoire reste une étape obligatoire dont les mécanismes et les règles de fonctionnement demandent à être analyser pour en saisir la manière dont il contribue à légitimer la stratégie de l'*Antre*.

C. La formation des Lettres-histoire, ciment de l'identité

1) Les paradoxes de la tentative de prise de contrôle de l'État

Nous avons vu la manière dont l'identité des PLP Lettres-histoire a pu se construire en marge des grandes décisions politiques centrées sur la voie générale ou le premier degré. Les Lettres-histoire ont construit le cadre de leur mission, par l'exploitation des marges de liberté octroyées par l'institution scolaire pour structurer leurs espaces de travail et la définition de leur

métier. Ils n'ont fait que la concession de s'inscrire dans le cadre sommaire défini par l'institution scolaire.

Néanmoins parfois le sentiment d'alignement sur les autres corps par des rapprochements avec une forme de normalité et d'homogénéité avec les autres enseignants s'avèrent nécessaire pour garantir l'indépendance de l'*Antre*.

> « Pour moi sur la formation des profs, il y a un moment clé que je ne saurai dater, c'est la création du master MEEF. Le moment où on a pu, nous, en [nom de région] créer un master MEEF sur la voie pro, on a une vraie formation des gens qui démarrent. Comme on a une vraie formation, on a une vraie sélection à l'embauche. On a ajourné presque un stagiaire par an, ce qui n'était jamais arrivé avant. Donc je pense que sur les 10-12 dernières années, on a vraiment recruté des profs de qualité… enfin on a titularisé des profs de qualité. Pour le reste, il y a vraiment une fluctuation je pense selon les années. Si, par exemple, maintenant on n'avait toujours 400 postes au concours, je pense qu'on n'aurait pas les mêmes taux. Donc nous, nous pour moi sur la formation des profs l'arrivée du master MEEF et donc son enterrement l'an prochain, c'est vraiment une période où on a vraiment recruté des gens de qualité. » (Gilles)

Le regard porté sur le parcours de formation des professeurs stagiaires en Lettres-histoire de Gilles peut sembler sévère. Ayant occupé différents postes exclusivement dans la voie professionnelle, il témoigne des règles qui régissent ce corps. Il pourrait sembler paradoxal de penser que l'imposition par le ministère d'un cadre légal strict (Master MEEF), identique à tous les concours d'enseignement aurait été perçu négativement pour les Lettres-histoire. Et pourtant la mise en œuvre de ce cadre renforce l'indépendance et de fait le mode de fonctionnement d'intégration de candidats dans le groupe des PLP. Le Master MEEF n'a fait que renforcer les frontières déjà existantes entre les corps enseignants. En délimitant le cadre, les responsables des parcours garants de l'identité des PLP ont pu définir les attentes, les règles et la culture légitimes aux yeux des dominants du champ. À l'image des formateurs des ENNA qui ont développé une culture professionnelle spécifique dont a témoigné Jean basée sur la pratique en opposition aux formations théoriques de l'enseignement général, Gilles témoigne du même processus. L'espace de formation des professeurs de Lettres-histoire clairement délimité et isolé des autres devient le territoire où les dominants peuvent user de leur pouvoir et exercé à leur tour cette violence symbolique. Le fait de pouvoir licencier « presque un stagiaire par an, ce

qui n'était jamais arrivé avant» renforce leur liberté d'action et de régulation des membres du champ.

Le processus du *numerus clausus* qui était entre les mains de l'Institution en définissant le nombre de places au concours se transfère aux agents décideurs du champ des PLP Lettres-histoire. Ce sont eux qui décident de l'entrée ou la sortie des agents dans ce nouveau cadre réglementaire de la formation des enseignants. C'est bien la réaffirmation du pouvoir de l'État sur la voie professionnelle qui induit un renforcement de sa marginalisation par une action volontaire des agents dominants le champ.

2) Une voie alternative

Les différents témoignages mettent en lumière la question de la place singulière et de l'attention dont bénéficient les professeurs de Lettres-histoire au sein de l'institution scolaire. Le fait d'étudier des métiers modestes comme le sont les PLP Lettres-histoire constituent « un bon point de départ car, bien qu'il s'y passe la même chose qu'ailleurs, les gens ne cherchent pas à y dissimuler l'envers du décor, comme ils le font dans des métiers en ascension sociale » (Hughes & Chapoulie, 1996, p. 125).

Dans le cas des PLP, il faut chercher la raison de l'investissement des professeurs dans la nature des bénéfices qu'ils peuvent en tirer. Alors que les professeurs de lycée et de collège tirent profit de la formation des élèves qui intégreront l'élite (classe prépa ou ENS), les PLP optent une stratégie inverse. Ils tirent leur bénéfice des élèves en échec, pour lesquels une pédagogie spécifique est nécessaire. Le mystère reste entier autour de cette spécificité. C'est dans l'*Antre* que le secret est gardé laissant les professeurs de lycée et de collège développer leur imaginaire.

Que ce soit Carole ou Gilles, ils ne cherchent pas à masquer les actions possibles que leur positionnement au sein du champ de l'Éducation nationale leur confère. Chacun avec les responsabilités qui lui incombent, à l'échelle d'une académie ou d'un lycée, revendique l'identité du corps enseignant en restant à l'intérieur des limites fixées par l'institution. Ils définissent les cadres et rarement questionnent leurs stratégies. La PLP Lettres-histoire Carole critique l'absence de contact avec les certifiés même leurs manques de considération voire de politesse en ne les saluant que très rarement. Mais jamais les enquêtés ne semblent se remettre en question, ils ne saluent pas non plus les certifiés. Leur position de dominés au sein du champ

devient une composante de leur statut qu'ils ne souhaitent à aucun moment remettre en question puisqu'elle constitue le cœur de leur identité et donc de leur existence.

Une seule fois lors des entretiens, une action de conciliation menée par un PLP Lettres-histoire en direction des certifiés est mentionnée : celle de l'auberge espagnole déjà mentionnée précédemment. Mais derrière cette initiative qui peut apparaitre comme une main tendue vers l'autre corps enseignant, cette tentative de rapprochement qui ne gommera pas la réalité statutaire n'est pas dénuée d'intentions personnelles à court terme. Les termes de « comme on fusionne » trahissent la pensée d'Odile. En effet le changement d'organisation de la structure administrative de l'établissement dans lequel elle enseigne impose de repenser pour les PLP leur stratégie au sein de l'établissement qui devient un lycée polyvalent. Ce processus de fusion d'établissement rappelle la nécessité de garder à l'esprit que chaque moment comme chaque lieu par leurs spécificités imposent aux enseignants d'adapter leurs stratégies pour conserver leurs territoires et rester maitres des règles de leur vie professionnelle.

Point d'étape

Ayant intégré l'idée que l'hétérogénéité des profils et des parcours des enseignants qui composent le corps, les Lettres-histoire ont développé une stratégie pour exister au sein du système éducatif française selon deux axes que l' *Antre* symbolise.

Placés par l'Institution scolaire entre les professeurs des écoles et ceux de la voie générale, les Lettres-histoire sont à l'image de la voie de formation dans laquelle ils enseignent : relégués et marginalisés. Pour se défendre face aux menaces ministérielles, le corps a construit un lieu de refuge symbolique au sein duquel ils y retrouvent la sécurité pour partager leur culture professionnelle. Dans des lieux spécifiques au sein des établissements dans lesquels ils se réfugient (salle des professeurs informelle), ils développent des temps de regroupement leur permettant d'exister et de survivre face à la domination des filières générales.

Mais cette violence symbolique qu'ils subissent provoquent une résistance de ces Lettres-histoire voulant revendiquer une place à part entière au sein de l'Éducation nationale. De refuge, l'*Antre* représente tout autant un repaire pour lutter. Les observations lors des journées de formations spécifiques aux Lettres-histoire ont démontré la manière dont ils se saisissent de ces temps d'entre-soi pour renforcer, contrôler l'identité du corps enseignant. Elles ont également démontré la manière dont cette identité se diffuse à toutes les strates administratives, de l'échelle académique aux établissements scolaires, le coordonnateur disciplinaire des Lettres-histoire incarnant ce vecteur de transmission.

Comprendre les mécanismes régissant l'*Antre* permet également d'identifier les stratégies de fuite des membre du corps des Lettres-histoire. Ces fuites vers un corps enseignant d'une autre voie de formation ou vers d'autres fonctions tout en restant au sein de la voie professionnelle illustrent les règles d'entrée et de sortie qui régissent l'*Antre* régulées par les agents eux-mêmes en fonction de leur spécificité. Échappée ou évasion, le départ d'un membre de l'*Antre* n'est pas anodin et demande à être contrôlé pour que l'ordre soit maintenu.

« Quand deux fleuves se rencontrent, ils n'en forment plus qu'un et par fusion nos cultures deviennent indistinctes

Elles s'imbriquent et s'encastrent pour ne former qu'un bloc d'humanité debout sur un socle »

Métis, G. Faye.

VI. L'étendard de la bivalence

L'attachement à la discipline universitaire (Berger & D'Ascoli, 2011) reste prépondérant pour tout enseignant du secondaire confortant une continuité cohérente entre sa formation initiale universitaire et son insertion professionnelle. Mais pour les Lettres-histoire définis par cette bivalence « constitutive de leur identité professionnelle qui les différencie des certifiés, les rapproche des professeurs des écoles »[157], la situation est plus complexe et demande à être analysée.

A. La convergence autour d'un marqueur stigmate

1) Processus d'acceptation d'un statut bivalent spécifique

Une remarque préalable issue de notre enquête nationale est nécessaire pour comprendre la place occupée par la bivalence afférente au statut des Lettres-histoire dans le processus de construction de leur identité professionnelle.

[157] Rapport de l'Inspection générale n° 2012-070, Juillet 2012, p 36.

- Le marqueur des Lettres-histoire

Unanimement les professeurs s'accordent sur la plus-value et leur attachement à cette bivalence. Ce rapport quasi intime se retrouve auprès des personnes avec lesquelles nous avons mené des entretiens. Comme pour Julie, la bivalence est considérée comme une composante à part entière de sa mission d'enseignante :

> « C'est ce qui nous caractérise. Et on le voit clairement quand dans notre emploi du temps nous n'avons qu'une seule des 2 disciplines enseignées. J'ai l'impression qu'il nous manque quelque chose, comme si nous étions incomplets ». Marie, enseignante stagiaire, découvre cette bivalence et adhère à cette plus-value sans être capable de l'argumenter : « Mais ce que je n'imaginais pas c'était justement que l'on soit bivalent...et je trouve justement que la bivalence apporte énormément. » (Julie)

C'est Stéphanie qui mettra en lumière tout le paradoxe de cette bivalence conférée par leur statut lors d'une question évoquant la possibilité pour l'enseignante de ne plus enseigner qu'une seule discipline :

> « - Je refuse. Je tiens à la bivalence parce que c'est une grande richesse.
>
> - **Pouvez-vous me donner votre définition de cette bivalence ?**
>
> - Non parce que je n'ai pas réfléchi. Faire des ponts, faire des liens, donner plus de sens. L'opportunité d'enseigner deux ou trois matières aux mêmes élèves permet de donner plus de cohérence à nos enseignements et oblige les élèves à faire des liens qu'ils ne font pas nécessairement. Ils mettent les matières dans des petites cases. » (Stéphanie)

Ses propos témoignent d'un attachement fort à la bivalence. Mais peut-il en être autrement ? Elle ne fait que témoigner d'une réalité incontournable à laquelle les professeurs sont confrontés. Les Lettres-histoire ne peuvent pas construire une identité sur l'excellence disciplinaire qui les a fait réussir leurs parcours universitaires mais dont seuls les agrégés et les certifiés tirent le plus grand profit. Les Lettres-histoire doivent faire contre mauvaise fortune bon cœur et sont dans l'obligation de s'accommoder de la mission que leur statut leur confère. La bivalence devient le symbole de leurs statuts d'enseignants considérés par l'Institution de

rang inférieur, dévalorisés par le seul public en échec et relégués du système qui se prépare à un métier manuel. Autrement dit, les PLP ne peuvent voir dans la bivalence autre chose que leur raison d'exister. Ils sont contraints à accepter leur sort masqué par un discours laudatif sur les avantages de la bivalence.

Illustration de cette contrainte, l'enseignante avoue par la suite son incapacité à la définir. Elle tente néanmoins d'apporter quelques éléments en développant la métaphore du pont. La bivalence permettrait de faire des liens aussi bien pour l'enseignant que pour les élèves. Mais lorsque l'enseignante est questionnée sur l'absence de définition de la bivalence par l'institution scolaire, elle poursuit sa réflexion et apporte une notion fondamentale :

> « - C'est une illustration de la méconnaissance de la spécificité des PLP. Pour moi c'est intéressant de me poser question pour ne pas me scléroser. La formation sur la bivalence [formation que l'enseignante a suivi dans son académie] a été un souffle d'air.
>
> **- Est-ce que pour vous c'est valorisant de faire de la bivalence ?**
>
> - D'après moi, oui. Après les autres, je ne pense pas. Pour les autres enseignants [agrégés ou certifiés], on est considéré comme des non-spécialistes des disciplines et donc ce n'est pas valorisant. Il y a quelques années j'ai pensé enseigner au lycée. Mais aujourd'hui, ça ne m'intéresse plus hormis peut-être le collège parce que le programme des élèves me plait davantage. » (Stéphanie)

D'une modalité pédagogique, la bivalence devient le symbole de leur statut d'enseignant au sein du système scolaire. Si l'on poursuit le raisonnement de Stéphanie, l'absence de définition de la bivalence serait le fait de la marginalisation des PLP au sein du système scolaire. C'est essentiellement cette situation et leur statut spécifique, à enseigner deux disciplines, qui les distingueraient négativement des autres professeurs.

De plus elle véhicule une seconde notion essentielle pour saisir l'importance de la bivalence dans la construction de l'identité des enseignants en employant l'expression de « ne pas se scléroser ». Finalement l'essentiel ne repose pas sur l'établissement ferme et définitif d'une définition faisant l'unanimité mais sur le processus de construction progressive d'une réponse prenant appui sur la pratique des enseignants et leur quotidien auprès des élèves, cette faculté à improviser des réponses à des situations inédites caractéristiques de leur habitus.

Cette conception de la bivalence s'inscrit dans une logique de sauvegarde de leur indépendance que l'Éducation nationale a accepté de leur léguer.

Cette logique d'une bivalence aux frontières indécises est reprise par l'ensemble des répondants. Il s'agit bien pour les enseignants de cultiver l'énigme que représente la bivalence pour les autres.

- La nécessaire appropriation du stigmate

Majoritairement les professeurs de Lettres-histoire encensent la plus-value de la bivalence dans leurs démarches. Ces louanges relèvent de connotations quasi-religieuses. Elles signifient ainsi un besoin d'attachement à cette bivalence qu'ils élèvent à un rang relevant de l'extraordinaire voire de l'imaginaire. Invisible auprès d'une institution privilégiant la prédominance de la monovalence des spécialistes d'une discipline, cette bivalence devient une force déifiée d'existence par les Lettres-histoire louée par presque 80 % de notre échantillon.

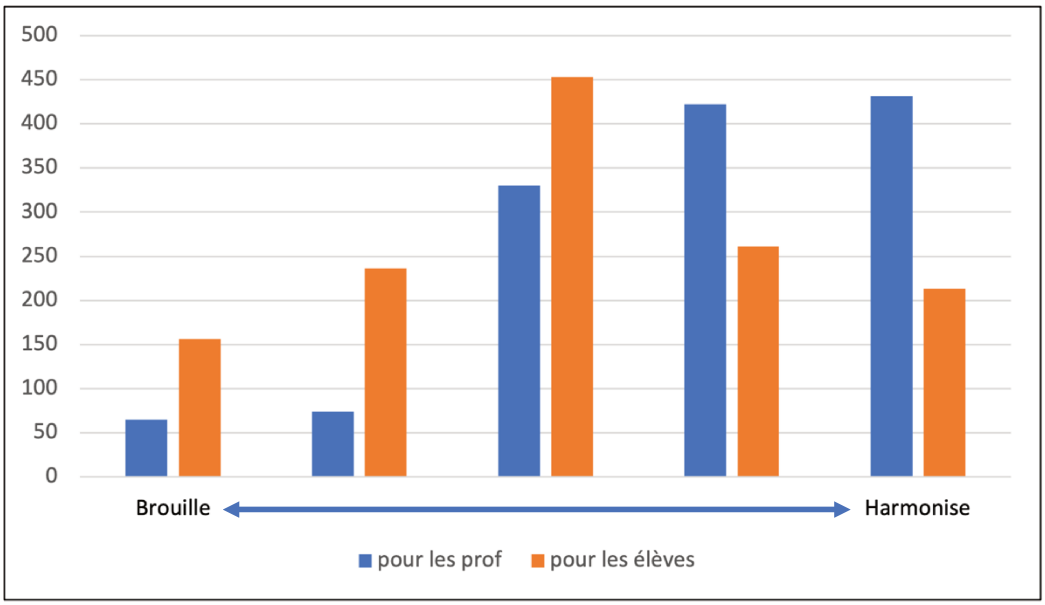
Figure 77: Bivalence, une plus-value pédagogique ? (n=1314)

Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
La bivalence facilite-t-elle vos démarches pédagogiques ?			
non	270	20,3	20,5
oui	1044	79,7	79,5
Ensemble	1314	100,0	100,0

Source : Enquête nationale par questionnaire.

Majoritairement les professeurs s'accordent pour reconnaitre en la bivalence un outil qui facilite leurs pratiques pédagogiques. Mais en prolongeant le questionnement sur l'usage de cette bivalence dans les pratiques de classe, les perceptions changent. Cette plus-value ne serait pas perceptible pour les élèves comme si la compréhension de cette modalité d'enseignement n'était qu'à un public averti d'experts et de connaisseurs.

Figure 78: Bivalence et pratiques pédagogiques (n=1326)



Source : Enquête nationale par questionnaire.
Lecture : Parmi les 1326 répondants se positionnant sur une échelle de 0 à 5 (0 correspondant à brouiller et 5 à harmoniser), 65 Lettres-histoire considèrent que la bivalence brouille leurs pratiques pédagogiques en lettres et en histoire géographie. Pour 213 d'entre eux, la bivalence permet d'harmoniser les pratiques pédagogiques des élèves.

En effet selon les enseignants répondants, la bivalence permet d'harmoniser les démarches spécifiques à chacune des disciplines. Dans cette perspective, il semblerait logique de considérer que cet atout selon les PLP puisse être transposable auprès des élèves comme un facilitateur d'acquisition de compétences dans le quotidien des enseignements. Mais la majorité des réponses se trouve à mi-chemin entre une bivalence bouillant les apprentissages disciplinaires et les harmonisant. Ce résultat sous-entend que la bivalence dispose d'une valeur spécifique et ne relève pas de nature pédagogique ou didactique mais d'un autre registre.

> « Cette spécificité est à la fois une reconnaissance, une délimitation de territoire et de compétences, et parfois une arme de combat philosophique pour défendre l'école républicaine. Car la bivalence et la richesse de chaque valence s'inscrivent dans la définition d'enjeux déterminants pour l'avenir de l'enseignement technique au sein de l'Éducation nationale. » (Retting, 1997)

C'est par ces mots qu'André Rettig, IEN Lettres histoire, débute son intervention lors des tables rondes organisées à Toulouse en 1997 par le groupe de Recherche en Histoire Immédiate

intitulée « L'histoire et la géographie dans l'enseignement professionnel depuis 1945 » (Groupe de recherche en histoire immédiate, 1998). Il s'agit de l'une des premières interventions publiques d'un IEN Lettres-histoire au sujet de la bivalence. L'IEN y déploie son argumentaire pour convaincre son auditoire. Son plaidoyer prend appui sur « trois bonnes raisons pédagogiques de renforcer le rôle de la bivalence comme il y eût de bonnes raisons politiques ou administratives de limiter le champ d'intervention des généralistes dans l'enseignement technique ». Il met tout d'abord en lumière la possibilité de décloisonner les enseignements pour sortir de l'enfermement disciplinaire « pointu des spécialistes » n'ayant aucun effet sur les apprentissages des élèves. Ensuite il considère que la bivalence permet de renforcer les apprentissages fondamentaux confiés aux collèges que les élèves ne maitrisent pas en arrivant au lycée professionnel. Enfin il revendique la plus-value des pratiques bivalentes en lettres et en histoire géographie afin de mieux répondre aux enjeux de l'enseignement technique. L'alliance des deux disciplines est l'unique moyen de garantir les compétences indispensables aux élèves de la voie professionnelle que sont l'écriture et la lecture « et quel que soit le support, c'est encore la nécessité à lire des consignes, déchiffrer des indices, rendre compte à l'oral et à l'écrit, argumenter ».

Lors de ces tables rondes réunissant des chercheurs, professeurs et inspecteurs, ce séminaire consacré aux pratiques des Lettres-histoire, devient le temps d'une courte intervention l'occasion pour l'inspecteur d'apporter sa réponse à la question restée jusqu'alors en suspens. Clairement sa prise de position dépasse sa fonction. Critiquant les différentes politiques menées à l'encontre de la voie professionnelle, il sort de son devoir de réserve pour exprimer ses convictions. Il défend ses conceptions même si les arguments avancés restent sommaires. Il s'engage :

> « Dans cette période cruciale, il faut croiser les objectifs éducatifs avec des objectifs politiques fondamentaux, vers la citoyenneté restaurée, l'esprit civique, grâce à une culture générale permettant l'analyse et le débat, un ordre républicain qui n'est pas l'ordre moral, mais comme le permet la bivalence, un ordre fait de cohérence, de signification et de repères. » (Retting, 1997)

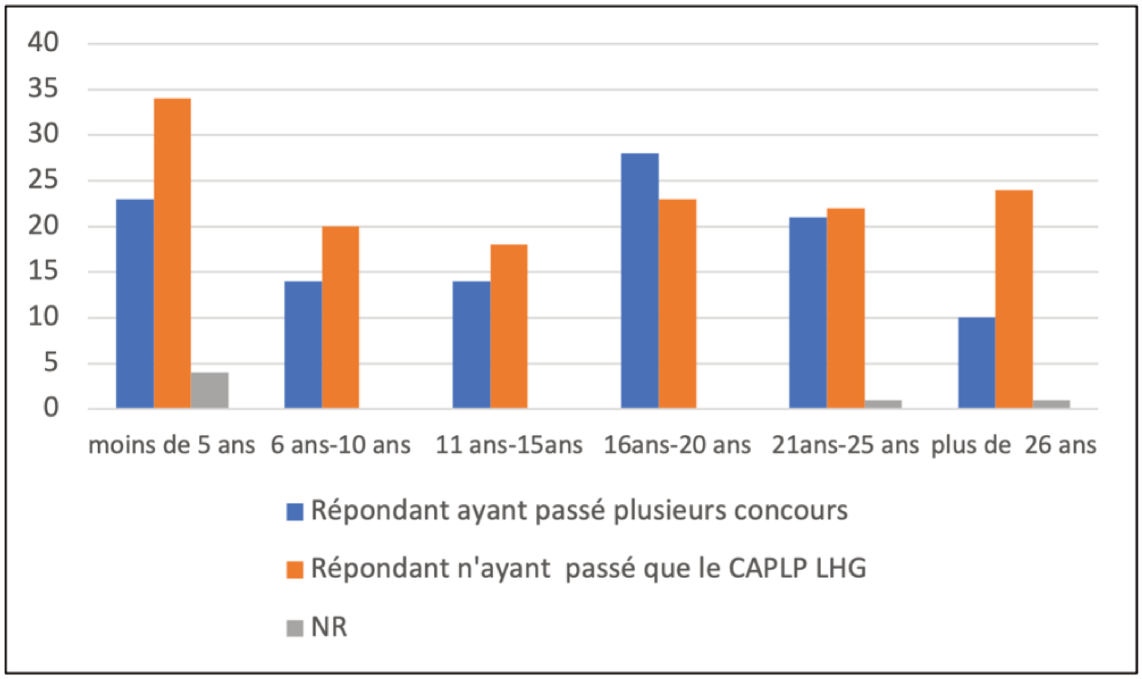
Unique en son genre, cette prise de position d'un inspecteur offre une illustration de l'attachement quasiment mystique à cette bivalence qui incarne la base de toute démarche pédagogique.

2) Inverser le regard

- La minorité silencieuse

L'enquête par questionnaire à l'échelle nationale comme les entretiens ont démontré une forme d'unanimité des enseignants autour de la plus-value de la bivalence comme composante de leur identité professionnelle. Pour cerner cet objet difficilement identifiable, il semble intéressant de se concentrer sur la minorité des PLP Lettres-histoire qui n'adhère pas à cette conception d'une bivalence comme plus-value des pratiques soit 269 sur les 1327 répondants. Cette inversion du regard peut donner l'occasion d'obtenir une réponse en creux de ce que peut représenter cette bivalence pour le corps des Lettres-histoire.

Figure 79: L'absence de plus-value de la bivalence selon l'ancienneté (n=269)



Source : Enquête nationale par questionnaire.
Lecture : parmi les 269 répondants considérant que la bivalence n'incarne pas une plus-value pédagogique, 34 ayant moins de 5 ans d'ancienneté n'ont passé que le CAPLP Lettres-histoire.

L'analyse des réponses de ces 269 enseignants (sur 1326) qui, lors de l'enquête nationale, ont répondu que la bivalence ne facilitait pas leurs démarches pédagogiques, peut laisser apparaitre un premier élément signifiant. Le groupe d'enseignants de moins de cinq ans d'ancienneté se dégage sans que cela apparaisse significatif. Il peut sembler néanmoins logique que ce soit ce groupe partant de l'hypothèse que la bivalence en classe nécessite un temps

d'appropriation et d'expérimentation. Mais indéniablement les plus jeunes enseignants sont également ceux qui arrivent dans le métier avec un master monovalent, la bivalence de leurs métiers devient le symbole de leur échec aux autres concours de l'enseignement. Spécialistes d'une discipline universitaire à un haut niveau de certification en répondant que la bivalence ne leur facilite pas les démarches pédagogiques, les moins de 10 ans d'ancienneté peuvent aussi répugner à cette bivalence qui les dessert.

Un autre élément explicatif de la non-reconnaissance de la plus-value de la bivalence se trouve parmi les répondants pour lesquels le CAPLP n'était pas leur unique objectif. Là encore, le fait de n'avoir passer que les CAPLP Lettres histoire ou plusieurs concours (CAPES, Agrégation) n'apporte pas de réponses significatives.

Un nouvel essai de compréhension passe par l'analyse des justifications des répondants (n=269) à l'enquête nationale parmi lesquels se dessinent quatre profils d'enseignants.

- La résistance monodisciplinaire

L' attachement à la discipline généralement de formation universitaire initialement reste le facteur prédominant. La bivalence leur apparait comme un processus de brouillage des spécificités disciplinaires.

Figure 80: Profil 1 ou la bivalence comme magma disciplinaire

Individu 13	• Femme • Née entre 1961 et 1970 • Enfant de cadre • Secteur public • Formation en histoire • 21-25 ans d'ancienneté	En fait ; les démarches et les approches en histoire géo et français sont différentes. En histoire géo ; le travail sur documents et sa critique est à la base de la démarche. En Français ; j 'accorde moins d'importance à cet examen critique.
Individu 14	• Femme • Née entre 1961 et 1970 • Enfant d'employés ou d'ouvriers • Secteur privé • Formation en Lettres modernes • 16-20 ans d'ancienneté	Parce que la bivalence est subie ; elle n'est pas enseignée à l'université et on reste « enfermé » sur notre formation de départ.
Individu 15	• Femme • Née entre 1961 et 1970 • Enfant de cadre • Secteur public • Formation en histoire • 21-25 ans d'ancienneté	J'estime que j'ai des faiblesses dans la discipline qui n'est pas celle que j'ai choisie au départ. Il faut des savoirs et des compétences pour chaque discipline.

Individu 16	• Femme • Née entre 1961 et 1970 • Enfant d'employés ou d'ouvriers • Secteur public • Formation en Administration Économique et Sociale • 16-20 ans d'ancienneté	Ce ne sont pas les mêmes disciplines.
Individu 17	• Homme • Né entre 1971 et 1980 • Enfant de professions intermédiaires • Secteur public • Formation en géographie • 21-25 ans d'ancienneté	Chaque discipline ; même si elles peuvent se croiser ; a ses spécificités propres.
Individu 18	• Femme • Née entre 1971 et 1980 • Enfant d'agriculteur • Secteur public • Formation en géographie • 16-20 ans d'ancienneté	Je me sens plus en difficultés sur la valence qui n'est pas ma discipline de formation.
Individu 19	• Femme • Née entre 1961 et 1970 • Enfant de professions intermédiaires • Secteur public • Formation en histoire • 16-20 ans d'ancienneté	Un géographe n'est pas prof de lettres !
Individu 20	• Femme • Née entre 1971et 1980 • Enfant de cadre • Secteur public • Formation en histoire • 16-20 ans d'ancienneté	La bivalence brouille les repères. L'histoire n'est pas la géo ; pas plus que les Lettres
Individu 21	• Femme • Née entre 1961 et 1970 • Enfant de cadre • Secteur public • Formation en lettres modernes • Plus de 26 ans d'ancienneté	L'approche disciplinaire est très différente
Individu 22	• Femme • Née entre 1971 et 1980 • Enfant d'ouvriers ou d'employés • Secteur public • Formation en histoire • 11-15 ans d'ancienneté	Chaque discipline a une didactique différente et créer des liens nécessite de ne pas gommer ces singularités
Individu 23	• Homme • Né entre 1961 et 1970 • Enfant de professions intermédiaires • Secteur public • Formation en histoire • 21-25 ans d'ancienneté	L'approche dans les disciplines est différente.

Individu 24	• Homme • Né entre 1961 et 1970 • Enfant de cadre • Secteur public • Formation en histoire • 21-25 ans d'ancienneté	Les formations n'offrent que peu ou pas d'exemples concrets d'utilisation de la bivalence.
Individu 25	• Femme • Née entre 1981 et 1990 • Secteur public • Formation en histoire • 6-10 ans d'ancienneté	Les cours de français « empiètent » souvent sur les enseignements en histoire-géographie.
Individu 26	• Homme • Né entre 1951et 1960 • Enfant d'artisans ; commerçants et chefs d'entreprises • Secteur public • Formation en lettres modernes • Plus de 26 ans d'ancienneté	l'enseignement en lettres est suffisamment riche pour développer des dispositifs pédagogiques très variés et adaptés aux besoins.
Individu 27	• Homme • Né entre 1971et 1980 • Enfant d'employés ou d'ouvriers • Secteur public • Formation en lettres modernes • 6-10 ans d'ancienneté	en raison des différences épistémologiques et didactiques
Individu 28	• Homme • Né entre 1971et 1980 • Enfant d'employés ou d'ouvriers • Secteur public • Formation en histoire • Moins de 5 ans d'ancienneté	les deux matières sont très différentes

Source : Enquête nationale par questionnaire.

La bivalence confronte les enseignants à une situation qui les met en difficulté. Elle représente un objet difficilement appropriable pour ces professeurs qui s'accordent sur l'impossible association de disciplines distinctes. Outre les remarques justifiant cette impossibilité de conciliation entre disciplines universitaires (Individu 16, Individu 21 d'un point de vue didactique), nous remarquons une volonté de défense de la formation initiale du répondant face à deux risques qu'ils identifient.

Le premier repose sur la nature même du concept de bivalence. Elle leur apparait clairement comme un objet dangereux qui menacerait la nature même de leur formation initiale en l'amalgamant à une autre discipline. Par ce processus, ils deviendraient des professeurs de disciplines qui pourraient se définir comme d'une sorte de magma disciplinaire indifférencié.

La seconde crainte repose sur la potentielle absorption d'une discipline par une autre. L'individu 25 le définit comme une discipline qui « empiète » sur une autre alors que l'individu 26 considère que les lettres, correspondant à sa formation universitaire initiale, se suffisent à elles seules sans avoir besoin de recours à une autre discipline.

Ces exemples de risques engendrés ne sont que l'illustration de l'opposition des répondants, quelle que soit leur ancienneté, à une bivalence stigmate que sa dévalorisation et sa non-visibilité caractérisent. Refuser la bivalence, rechigner à s'y soumettre, dénoncer sa non-consistance, pointer les menaces qu'elle fait encourir sont autant de remparts au déclassement infligé par le statut. La dénonciation des limites de la bivalence qui entravent leur enseignement atteste qu'ils ne sont pas prêts à s'y soumettre, qu'ils ne feront rien pour la définir. Finalement ils expliquent clairement qu'ils ne croient pas à un enseignement bivalent puisque que seule la monovalence donne de la reconnaissance, donc de l'existence au sein du système scolaire du secondaire.

- Déconnexion institutionnelle

C'est sur le terrain des instructions officielles que s'accordent d'autres répondants. Ils mettent en lumière le décalage entre les décisions ministérielles et la réalité des situations d'apprentissage sur le terrain. Nous retrouvons ici le recours à l'argument de la spécificité du profil des élèves engagés dans la voie professionnelle.

Figure 81: Profil 2 ou l'inadéquation des programmes

Individu 29	• Femme • Née entre 1961et 1970 • Enfant d'employés ou d'ouvriers • Secteur public • Formation en géographie • Plus de 26 ans d'ancienneté	Impossible avec le public que nous avons de fair liaisons entre les deux programmes
Individu 30	• Femme • Née entre 1971et 1980 • Enfant d'employés ou d'ouvriers • Secteur privé • Formation en histoire • 16-20 ans d'ancienneté	Pas de cohérence entre les programmes
Individu 31	• Homme • Né entre 1961et 1970 • Enfant de cadre • Secteur public • Formation en sciences de l'éducation • Moins de 5 ans d'ancienneté	Après quelques années d'enseignement je commence à penser qu'elle demande un surplus de travail qui peut à moment donné se faire au détriment de la qualité de la relation enseignant élèves. Les nouveaux programmes ajoutent une complexité supplémentaire notamment dans le champ de la didactique de l'histoire.

Individu 32	• Homme • Née entre 1951et 1960 • Enfant d'artisans ; commerçants et chefs d'entreprises • Secteur public • Formation en histoire • Plus de 26 ans d'ancienneté	Programmes différents et trop complexes à gérer.
Individu 33	• Femme • Née entre 1971 et 1980 • Enfant d'employés ou d'ouvriers • Secteur privé • Formation en histoire • 16-20 ans d'ancienneté	Lorsque les programmes et les objectifs de l'Éducation nationale sont cohérents; la bivalence peut être utilisée à profit. Avec de moins en moins d'heures pour chacune des deux disciplines et une vision utilitariste de l'Enseignement les liens et fils conducteurs entre elles deviennent ténus.
Individu 34	• Homme • Né entre 1981 et 1990 • Enfant d'employés ou d'ouvriers • Secteur public • Formation en sociologie • Moins de 5 ans d'ancienneté	Il existe une dichotomie entre les programmes et le temps face aux élèves.
Individu 35	• Homme • Né entre 1981-1990 • Enfant de professions intermédiaires • Secteur public • Formation en histoire • Moins de 5 ans d'ancienneté	Pas forcément de lien entre les deux programmes ...
Individu 36	• Femme • Née entre 1981 et1990 • Enfant de professions intermédiaires • Secteur public • Formation en Lettres modernes • 6-10 ans d'ancienneté	Les élèves confondent les deux cours ; or les programmes ne permettent pas des parallèles entre les deux ; et les démarches didactiques et d'analyse de documents sont très différentes.
Individu 37	• Femme • Née entre 1981-1990 • Enfant d'artisans ; commerçants et chefs d'entreprises • secteur public • Formation en histoire • 11-15 ans d'ancienneté	Complexité des programmes et le niveau des élèves.
Individu 38	• Femme • Née entre 1971 et1980 • Enfant de professions intermédiaires • Secteur public • Formation en histoire • 16-20 ans d'ancienneté	Pensez-vous que l'on puisse être "au top" lorsque sur plusieurs niveaux on enseigne : l'histoire ; la géographie ; l'éducation civique ; les lettres... que l'on intervient dans des dispositifs comme l'accompagnement personnalisé... et que depuis la rentrée 2019 on doit mettre en œuvre de nouveaux programmes dans l'ensemble des disciplines enseignées et préparer des cours innovants dans les nouveaux dispositifs : co-intervention; chef d'œuvre ??????????????????
Individu 39	• Femme • Né entre 1981 et 1990 • Enfant d'employés ou d'ouvriers • Secteur public • Formation en histoire • 11-15 ans d'ancienneté	Les programmes sont jusqu'à présent peu liés.

Individu 40	• Homme • Né entre 1961 et 1970 • Enfant de professions intermédiaires • Secteur public • Formation en géographie • 21-25 ans d'ancienneté	Parce que trop souvent les coupures sont artificiellement maintenues dans les programmes et que les méthodologies sont souvent contradictoires.
Individu 41	• Femme • Née entre 1971 et 1980 • Enfant de cadres • secteur public • Formation en histoire • 16-20 ans d'ancienneté	Il n'existe aucun lien souvent entre les programmes de français et d'histoire.

Source : Enquête nationale par questionnaire.

L'effet conjoncturel de la mise en œuvre de la réforme au sein de la voie professionnelle, déjà évoquée précédemment a incontestablement un effet sur les réponses des professeurs. Néanmoins l'argument de l'inéquation entre les injonctions ministérielles et la réalité du l'enseignement dans les classes n'est pas nouveau (individu 31). Les programmes tout d'abord apparaissent comme un cristallisateur des tensions (individus 35, 37). Outre leurs volumes et leurs exigences en termes d'apprentissages, ces professeurs témoignent de liens impossibles à tisser entre les programmes de français et d'histoire géographie (individu 41). Finalement ils reprochent à l'institution scolaire de les laisser se débrouiller pour trouver les points de convergences entre les différentes disciplines dans leur classe à partir de programmes contraignants pour eux. Cette remarque ne fait que renforcer leur sentiment d'exercer au sein d'un corps enseignant que l'Éducation nationale ne connait pas et pour lequel elle ne fait aucune adaptation spécifique témoignant de l'absence de reconnaissance de l'Institution. Ce point de vue renforce ainsi leur sentiment de relégation et nourrit leurs volontés d'expérimenter des rapprochements ou de construire des liens de manière individuelle sans attendre aucune remarque ou guidance de la part de l'Institution. Les réponses reprennent également l'argument de la perte des heures disciplinaires au profit du développement des dispositifs transversaux (individu 38).

C'est finalement sur le terrain de l'absence de formation initiale et continue que se dessine ce troisième profil d'enseignants ne reconnaissant pas la plus-value de la bivalence. L'absence d'accompagnement de l'Institution est dénoncée dans les commentaires. Elle prend la forme de dédain du ministère voire du mépris envers ce corps enseignant ne méritant même pas d'être formé à la composante principale de leur identité qu'est la bivalence. Même si la remarque de

l'ambition institutionnelle démesurée par le biais des programmes pour les élèves scolarisés qui sont accueillis dans la voie professionnelle reste présente.

Figure 82: Profil 3 ou l'absence de formation

Individu 42	• Femme • Née entre 1961 et 1970 • Enfant d'employés ou d'ouvriers • Secteur public • Plus de 26 ans d'ancienneté • Formation en histoire	Parce que la bivalence est subie ; elle n'est pas enseignée à l'université et on reste " enfermé " sur notre formation de départ.
Individu 43	• Femme • Née 1981 et 1990 • Enfant de professions intermédiaires • Secteur public • Moins de 5 ans d'ancienneté • Formation en histoire	Parce que c'est difficile de jongler entre les différents enseignements et que je n'ai pas reçu de formation dans certaines d'entre elles.
Individu 44	• Femme • Née entre 1971 et1980 • Enfant d'agriculteurs • Secteur public • 16-20 ans d'ancienneté • Formation en histoire	Je me sens plus en difficultés sur la valence qui n'est pas ma discipline de formation.
Individu 45	• Homme • Né entre 198& et 1990 • Enfant de cadres • Secteur public • Moins de 5 ans d'ancienneté • Formation en histoire	Si je n'ai pas à rougir des notes obtenues en lettres lors du master ou du concours ; ma courte mise à niveau durant ma première année de master ne me donne pas véritablement le sentiment d'enseigner légitimement cette discipline. C'est un exercice très intéressant mais ; au vu de ma formation ; bien plus difficile que d'enseigner l'histoire ou la géographie. Je ne suis pas toujours persuadé que la bivalence des professeurs soit bénéfique pour les élèves.
Individu 46	• Homme • Né entre 1971 et 1980 • Enfant d'agriculteurs • Secteur public • 16-20 ans d'ancienneté • Formation en histoire	Enseigner deux disciplines est difficile. Chaque discipline a son propre langage. Il y a des compétences communes entre ces deux disciplines mais les démarches intellectuelles ne sont pas toujours les mêmes. Parfois nos élèves ont du mal à faire la différence entre le cours de français et le cours d'histoire-géo. Cela ne les aide pas toujours à mettre de l'ordre dans leur pensée et à construire celle-ci. Ce qui est intéressant ; c'est de se poser la question de ce que signifie lire ou écrire et montrer que l'on a besoin de ces deux savoirs dans toutes les disciplines. La difficulté réside aussi dans le fait de ne pas être spécialisé. L'offre de formation continue est assez faible pour se poser la question des démarches transversales. Par ailleurs ; notre spécialité de formation nous rend plus compétent dans une des deux disciplines. Nous manquons dans une des deux disciplines de savoirs universitaires de base. Cela peut gêner parfois la construction de cours sur des questions.

Individu 47	• Homme • Né entre 1971 et 1980 • Enfant d'employés ou d'ouvriers • Secteur privé • 21-25 ans d'ancienneté • Formation en histoire	Les formations continues ne donnent jamais de séquences montrant l'utilisation de la bivalence.
Individu 48	• Homme • Né entre 1961 et 1970 • Enfant de cadres • Secteur public • 16-20 ans d'ancienneté • Formation en histoire	La bivalence n'est pas une réalité par rapport à ma formation universitaire.
Individu 49	• Femme • Née entre 1961 et 1970 • Enfant de cadres • Secteur public • Moins de 5 ans d'ancienneté • Formation en histoire	La formation de l'ESPE était lamentable.
Individu 50	• Femme • Née entre 1971 et 1980 • Enfant d'employés ou d'ouvriers • Secteur privé • 16-20 ans d'ancienneté • Formation en lettres modernes	Je n'ai aucune formation en histoire-géo ; je me forme par moi-même.

Source : Enquête nationale par questionnaire.

Ils relèvent qu'en l'absence de formation universitaire préparant à l'enseignement des lettres, de l'histoire et de la géographie (individu 50), son enseignement reste très complexe. Ces enseignants se retrouvent ainsi seuls à devoir composer avec ces différentes disciplines, à « jongler entre les différents enseignements » (individu 43) en ayant pleinement conscience de n'avoir qu'un regard partiel car ils ont été formés à l'université de manière monovalente et reste « enfermé » (individu 42) dans leurs formations initiales.

Les enseignants mentionnent également une forme de sentiment d'abandon de l'Institution au regard de la mise en œuvre de leur mission bivalente relative à leur statut. Que ce soit à l'ESPE (individu 49) ou lors des stages de formations proposés au enseignants titulaires dans le cadre de la formation continue (individu 50), les professeurs témoignent d'un manque d'accompagnement de la part de l'institution scolaire. Pour ces réfractaires à la bivalence, il ne s'agit pas ne pas vouloir exploiter cette modalité mais de ne pas savoir comment le faire et de n'avoir que peu d'exemples concrets (individu 47) fournis par l'Éducation nationale qui leur

permettraient de réellement comprendre la logique et les possibilités de mise en œuvre. Cette dernière idée a également l'avantage de rejeter la faute sur l'institution scolaire.

Figure 83: Profil 4 ou la surcharge de travail de travail supplémentaire

Individu 51	• Femme • Née entre 1971 et 1980 • Enfant d'artisans ; commerçants et chefs d'entreprises • Secteur public • 11-15 ans d'ancienneté • Formation en lettres modernes	Demande plus de travail.
Individu 52	• Femme • Née entre 1961 et 1970 • Enfant d'employés ou d'ouvriers • Secteur public • 21-25 ans d'ancienneté • Formation en lettres modernes	Cela demande plus de rigueur et de travail personnel.
Individu 53	• Femme • Née entre 1961 et 1970 • Enfant d'employés ou d'ouvriers • Secteur public • plus de 26 ans d'ancienneté • Formation en lettres modernes	Surcharge de travail.
Individu 54	• Femme • Née entre 1971 et 1980 • Enfant de professions intermédiaires • Secteur public • 11-15 ans d'ancienneté • Formation en lettres modernes	Ce n'est pas une démarche naturelle ; elle me demande un grand travail de préparation. Si sur certains sujets elle est facile à mettre en place ; pour une majorité des Objets d'étude cela est plus complexe.
Individu 55	• Homme • Né entre 1961 et 1970 • Enfant de cadres • Secteur public • moins de 5 ans d'ancienneté • Formation en sciences de l'éducation	Après quelques années d'enseignement je commence à penser qu'elle demande un surplus de travail qui peut à moment donné se faire au détriment de la qualité de la relation enseignant élèves. Les nouveaux programmes ajoutent une complexité supplémentaire notamment dans le champ de la didactique de l'histoire.
Individu 56	• Femme • Née entre 1951 et 1960 • Enfant d'artisans ; commerçants et chefs d'entreprises • Secteur public • 21-25 ans d'ancienneté • Formation en histoire et lettres modernes	J'ai passé un master en lettres et en histoire géo mais cela ne m'aide pas à la bivalence. C'est un gros travail de faire des liens entre les matières.

Individu 57	• Femme • Née entre 1961 et 1970 • Enfant d'employés ou d'ouvriers • Secteur public • Moins de 5 ans d'ancienneté • Formation en géographie	La bivalence sollicite beaucoup de travail.
Individu 58	• Homme • Né entre 1961 et 1970 • Enfant d'employés ou d'ouvriers • Secteur public • Plus de 26 ans d'ancienneté • Formation en histoire	Elle multiplie les contraintes et alourdit notre charge de travail.
Individu 59	• Homme • Né entre 1961 et 1970 • Enfant de professions intermédiaires • Secteur public • 21-25 ans d'ancienneté • Formation en histoire	Augmentation du travail personnel ; superficialité de fait des connaissances et des formations.
Individu 60	• Femme • Née entre 1981 et 1990 • Enfant d'employés ou d'ouvriers • Secteur public • Moins de 5 ans d'ancienneté • Formation en Lettres-histoire	Elle demande une réflexion supplémentaire.

Source : Enquête nationale par questionnaire.

Finalement pour la grande majorité, la frilosité vis de vis de la bivalence repose sur la charge de travail supplémentaire engendrée correspondant au quatrième profil. Finalement, être un professeur bivalent correspondrait à la juxtaposition des missions d'un professeur de lettres, celles d'un professeur d'histoire géographie auxquelles s'ajoutent celles d'un professeur des deux disciplines. Que les propos relèvent d'arguments concrets reposant sur des expériences vécues à l'image de l'individu 56 qui a une double qualification et donc les compétences dans les deux disciplines pour porter une véritable expertise ou de simples représentations de la charge de travail engendrée. Les enseignants peu enclins à mettre en œuvre la bivalence mettent en avant l'investissement personnel qu'elle engendre.

Ces quatre profils d'enseignants hostiles à la bivalence démontrent la diversité des arguments justifiant leur positionnement. Que ce soit la perte de leur identité disciplinaire construite à l'université, les réformes de l'Éducation nationale, le manque de formation ou

l'investissement induit, la bivalence reste un objet difficilement maitrisable pour les enseignants. Cette bivalence reste un objet que les professeurs peinent à définir et donc à conceptualiser. Au-delà d'idées reçues ou d'approximations, réfléchir à la définition de la bivalence par les différents acteurs et notamment la compréhension de son caractère sensible dans les classes s'avèrent indispensable.

B. Le nécessaire essai de définition

1) Un chuchotement institutionnel

L'institution scolaire est restée bien silencieuse sur la question de la définition de la bivalence. Concrètement seulement trois textes apportent les éclairages de l'Inspection générale sur cette question. Souvent publiés dans un contexte spécifique imposant une prise de position de l'Inspection, ils permettent de dévoiler les problématiques déjà évoquées précédemment d'un objet bien embarrassant à définir. Un tour d'horizon de ces trois principales publications, peu diffusées, permet de saisir le positionnement de l'Institution face à cette question sensible.

- Tendre vers une cohabitation apaisée

Doyenne du groupe Lettres de l'Inspection générale, Anne Armand lors du colloque « Histoire et littérature, regards croisés : enseignement et épistémologie » qui s'est déroulé à Lyon en 2011, déjà mentionné précédemment, a posé les bases d'une première réflexion[158]. Dès l'introduction, elle prévient que sa conférence prend appui sur son expérience dans la voie professionnelle, « avec des enseignants et des inspecteurs et pour des candidats aux concours bivalents lettres – histoire ». l'Inspectrice générale précise que sa réflexion s'inscrit dans l'observation des pratiques des enseignants l'amenant à « comprendre comment les deux disciplines pouvaient non seulement n'être pas si proches que cela mais, même, être en tension ». En inscrivant son propos dans la perspective du corps des PLP Lettres-histoire pour lequel elle précise qu'il est de plus en plus composé par « des historiens qui ont à enseigner le français », elle rappelle les difficultés de ces PLP à enseigner les Lettres notamment dans sa dimension didactique de la mise en œuvre des programmes. Le titre même de sa conférence,

[158] https://lettres-histoire-geographie.enseigne.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/conference_A_Armand_INRP_actes-1.pdf

« Enseigner la littérature – enseigner l'histoire : entre compagnonnage et rivalité » pose le principe de sa conception de la bivalence. La complémentarité entre la littérature et l'histoire n'est évidente ni pour les professeurs, ni pour les élèves car, selon elle, les deux disciplines possèdent chacune leurs spécificités :

> « L'enseignement de l'histoire relève d'une didactique. Il lui revient de répondre aux questions : qu'est-ce que lire un document ? Qu'est-ce qu'un personnage historique ? Qu'est-ce que connaître une œuvre ? L'enseignement de la littérature relève d'une autre didactique. Il lui revient de répondre aux questions : qu'est-ce qu'un discours ? Qu'est-ce qu'un personnage littéraire ? qu'est-ce que lire une œuvre ? Il reste à construire un vrai rapport de complémentarité entre la didactique de l'histoire et la didactique du français pour que l'acte de lire ne soit pas confondu avec ce qu'il n'est pas, pour que l'œuvre soit bien un signe, inscrite dans un contexte d'histoire littéraire (un contexte d'histoire et de littérature), pour que l'élève comprenne ce qui est attendu de lui lorsqu'il lit en français et lorsqu'il lit en histoire, donc pour que l'enseignant construise une démarche pédagogique propre à faire émerger des capacités complémentaires, qui participent d'une compétence commune : raisonner avec des mots sur des phénomènes humains, comme on raisonne dans d'autres disciplines avec des outils scientifiques sur des phénomènes scientifiques. Cela suppose d'assumer conjointement la formation à l'objectivité et la subjectivité de l'élève. » (Armand, 2011)

Finalement la bivalence prendrait la forme d'une cohabitation apaisée entre les deux disciplines avec chacune ses spécificités et ses champs d'investigation. Il revient ainsi à l'enseignant de construire cette complémentarité selon l'Inspectrice générale. Mais comment mener à bien cette mission à partir du moment où la plupart des PLP ne possède qu'une formation monovalente ? Les injonctions de l'Inspection générale n'apportent pas de réponses et conforte l'idée développée précédemment d'une institution laissant les enseignants se débrouiller seuls pour trouver des alternatives.

Ce processus n'a que peu de chance de fonctionner et d'être intelligible pour les élèves sans des délimitations bien tracées et clairement explicitées pour éviter toute forme d'annexion d'une discipline sur le territoire de l'autre. La doyenne de l'Inspection générale de Lettres conclut son propos en donnant des pistes mais qui restent abstraites. Elle délègue la lourde

responsabilité aux PLP Lettres-histoire de transposer concrètement ses réflexions théoriques dans leurs pratiques de classes.

Les propos d'A. Armand construisent une réflexion à partir d'une vision exclusivement littéraire justifiée par le risque d'une perte de qualité de l'enseignement des Lettres en LP du fait de la croyance d'une surreprésentation des historiens parmi les enseignants. À l'image du premier profil des enseignants hostiles à la bivalence, les disciplines doivent rester indépendantes, intactes dans une perspective de cohabitation pacifiste selon l'Inspectrice générale.

- Les limites de la gémellité

C'est le contexte politique qui a amené l'Inspection générale de Lettres a publié un second texte. « Lettres-Histoire : le centenaire et au-delà, ou du bon usage de la liaison ». Ce texte rédigé par Olivier Barbarant, inspecteur général du groupe lettres, s'inscrit dans le contexte de la publication de ressources pédagogiques par le ministère lors de la commémoration du Centenaire de la Première guerre mondiale. Ses propos introductifs dévoilent une vision d'une relation entre les disciplines plus assumée et laissant une possibilité de dialogues et d'échanges entre les deux, presqu'un début d'affinités partagées :

> « Les études littéraires et la recherche historique connaissent une proximité retrouvée. Les relations qui nous unissent, par une fraternité séculaire, par notre partage de certaines dimensions (à commencer par le temps), nos pratiques et nos objets communs (le texte, la contextualisation…) ont connu dans l'histoire de nos disciplines des voisinages évolutifs, avec des intersections plus ou moins reconnues ou assumées selon les variations du climat épistémologique. Quand l'Histoire se faisait quantitative, ou que la théorie littéraire repoussait la référence au nom de la suprématie des seules formes, notre compagnonnage a pu se montrer problématique, ou au moins distant. L'heure est aujourd'hui à de nourrissantes retrouvailles, manifestées dans nombre d'avancées de la recherche, mais qui n'interdisent évidemment pas, comme dans toute juste relation, une réflexion consacrée à nos spécificités, nos différences, puisqu'il n'y a de vraie rencontre que de l'autre. » (Barbarant, 2018, p.1)

Les propos reprennent la notion de complémentarité précédemment évoquée mais en mettant en exergue la notion d'apaisement entre les disciplines qui se sont toujours opposées. L'inspecteur général tente de proposer des pistes d'échanges et de partages plus concrètes dans ses propos, le contexte du Centenaire de la Première guerre mondiale l'aidant dans sa démarche. Cette commande ministérielle de créer des ressources pour cette commémoration impose cette réflexion pluridisciplinaire qui se traduit dans un discours évoquant des retrouvailles entre les disciplines, source d'un formidable espace de réflexion. Dans ce contexte, il était difficile de reprendre l'argumentaire d'Anne Armand qui faisait des pratiques des PLP Lettres-histoire un laboratoire d'observations et d'expérimentations. Ici, Olivier Barbarant choisit une autre stratégie en ne mentionnant le corps enseignant qu'une seule fois :

> « Les bilans des inspecteurs montrent que l'association du Français et de l'Histoire de la part de professeurs bivalents en Lycée professionnel s'effectue au détriment d'une diversité des éclairages, au risque de voir les œuvres esthétiques réduites par leur traitement à l'état d'illustration ou de pur document. Or la construction, à terme, d'une même culture ne passe pas selon les visées littéraires et historiques par les mêmes cheminements, les mêmes méthodes. La mythologie nous montre combien les gémellités sont parfois fratricides : il s'agit donc, en suscitant une nécessaire transversalité, d'expliquer comment s'y prendre pour que les séquences produisent pour les élèves un enrichissement de connaissances et de pensées. » (Barbarant, 2018, pp. 1-2)

Le discours savant devient une stratégie pour éviter d'apporter des réponses à la question des pratiques pédagogiques bivalentes. Pourtant les pratiques des Lettres-histoire restent l'illustration d'une forme d'appauvrissement des démarches disciplinaires. La notion même de bivalence est remise en question aussi bien par le risque de « conflit fratricide » à vouloir absolument mettre sur un pied d'égalité les deux disciplines que par le constat fait par le corps d'inspection. C'est l'ensemble de la structure de l'inspection (générale et territoriale) qui s'accorde sur ce constat mettant à mal les pratiques des enseignants sur le terrain.

Mais la richesse de l'intervention de l'inspecteur général de lettres repose sur le corpus documentaire qui accompagne ses propos. Il propose des pistes concrètes de mise en œuvre mais en se cantonnant au champ de la littérature pour veiller scrupuleusement à ne pas sortir des limites de son champ disciplinaire. Le contexte du Centenaire était propice pour proposer des ressources pour les enseignants. Mais nulle mention de niveau d'enseignement ou de

classes, les œuvres littéraires retenues se suffisent en elles-mêmes et aux enseignants quels que soient leurs corps d'appartenance de s'en saisir.

> « Que les Lettres et l'Histoire puissent ensemble transformer des souvenirs épars en mémoire vive et commune, c'est le beau défi que propose le centenaire, et au-delà même de ce projet, l'urgence, pour la culture humaniste, d'une nécessaire mais pertinente association. » (Barbarant, 2018, p. 11)

C'est bien l'événement nationalement célébré qui impose à Olivier Barbarant d'opérer ce rapprochement « nécessaire » entre les disciplines car il juge urgent de sauvegarder et poursuivre la transmission d'une culture humaniste à l'ensemble des élèves français.

- La pensée complexe

Enfin une dernière production différente des deux précédentes permet de poursuivre cette réflexion sur l'essai de définition institutionnelle du concept de bivalence. En 2018, Canopé éditions publie « Enseigner en bivalence, Lettres et histoire-géographie » dans la collection voie professionnelle (Le Gallicier, 2018). Coordonnée une inspectrice de l'Éducation nationale Lettres-histoire, cette publication dans la maison d'édition Canopé qui se définit comme un « Opérateur public du ministère de l'Éducation nationale »[159] est la première du ministère de l'Éducation nationale à être consacrée à l'enseignement de la bivalence en lycée professionnel.

La première partie intitulée « Concept et réalité de la bivalence lettres et histoire géographie » propose une mise au point scientifique d'une vingtaine de pages. Elle prend appui sur une enquête menée dans l'académie de Versailles en 2016-17 auprès de 633 enseignants et conclut à une répartition inégale des formations initiales des Lettres-histoire dont « la moitié sont des historiens, un peu plus d'un quart sont littéraires et seulement 6 % sont géographes » (p.13). Passé ce constat, les auteurs inscrivent la réflexion dans le cadre du concept de la pensée complexe développé par Morin (2014, 2015). Sa théorie part du principe qu'au regard de la complexité du monde contemporain, sa compréhension ne peut se passer d'un enseignement décloisonné des disciplines en privilégiant les approches transversales :

[159] https://www.reseau-canope.fr

> « Est-ce être trop ambitieux que de promouvoir une pensée complexe pour des élèves qui sont destinés pour la majorité d'entre eux à des études courtes ? Ou bien, comme le suggère Edgar Morin, devons-nous remettre en cause nos obsessions disciplinaires bornées pour offrir des clés de compréhension du monde efficaces, dépasser les obstacles cognitifs qui grèvent la réussite scolaire des élèves, forger leur esprit au jugement critique et à l'ouverture culturelle et ainsi, mieux les prémunir contre les mutations perpétuelles de notre époque ? » (p.14)

Les auteurs se placent dans ce cadre théorique de Morin mais en le colorant de la problématique de la voie professionnelle : oser la complexité pour des élèves en difficulté. Ce positionnement induit plusieurs notions et partis pris. Indéniablement, l'approche de la bivalence s'inscrit dans une logique de pluridisciplinarité. À l'image des récents travaux de Jellab (2020), cette transdisciplinarité réaliserait « la socialisation-appropriation d'une culture humaniste en dépassant la spécialisation contenue dans l'enseignement professionnel » (p. 118). Ces démarches s'inscriraient ainsi dans le champ des Humanités au sens large revenant aux bases du projet du plan Langevin-Vallon de 1947 dont l'objectif était de rapprocher la culture générale de l'enseignement professionnel.

Les auteurs avancent également l'argument de l'équité et du droit à l'éducation des élèves de la voie professionnelle. Reprenant une nouvelle fois l'argument du profil spécifique des élèves accueillis dans la voie professionnelle, ils développent les finalités de leur projet d'édition en s'inscrivant dans une démarche citoyenne du droit à l'éducation pour tous et d'un traitement égalitaire de tous les élèves par le droit à la pensée complexe.

La préface rédigée par Jérôme Grondeux, inspecteur général mais cette fois-ci du groupe histoire géographie reprend cette logique. Il rappelle que la bivalence des PLP Lettres-histoire « singularise ceux-ci par rapport à leurs confrères historiens-géographes et littéraires de l'enseignement général. Elle place ces enseignants au cœur d'une ambition de la voie professionnelle : doter les élèves, dans la continuité du collège, d'une culture générale ». Nous retrouvons ici un exemple de retournement du stigmate faisant du « sale boulot » en une tâche particulièrement noble en plaçant les PLP « au cœur d'une ambition de la voie professionnelle ». Le recours habituel à la spécificité des élèves de la voie professionnelle s'accompagne d'une nuance importante. Il n'est plus question de mettre en lumière les difficultés et les échecs des élèves mais bien de les inscrire dans un parcours de scolarisation

où l'arrivée dans la voie professionnelle apparait comme une parmi d'autres possibilités de poursuite d'études.

Mais deux remarques s'imposent néanmoins. Outre le court paragraphe exposant l'ancrage théorique du projet de publication, le bivalence Lettres-histoire géographie n'est que peu analysée pour privilégier une approche plus globale par la transversalité. La suite de cette première partie propose ensuite quelques pistes de croisements des programmes et des référentiels. Cette publication a le mérite de s'attaquer à la question de la bivalence en dépassant les simples discours théoriques. Le parti pris est clairement explicité : Le projet se limite à une démarche interdisciplinaire soit une interaction entre les disciplines et ne veulent pas se « risqu[er] pas non plus à une ouverture transdisciplinaire dans le cadre scolaire qui est le nôtre » (p.8). Ce choix n'est pas surprenant dans le contexte de publication. Privilégier la transdisciplinarité définie comme « ce qui est à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au-delà de toute discipline » (Lascaux & Morel, 2015) amènerait à dépasser les clivages disciplinaires. Cette logique aurait l'avantage d'ouvrir les champs des possibles didactiques, ne fermant aucune possibilité de rapprochement entre les disciplines.

Comme le présente Létourneau (2008), le rapport entre les disciplines est traditionnellement représenté selon une gradation ascendante où la transdisciplinarité représenterait le niveau le plus élevé, « caractérisé comme ouverture à ce qui est au-delà et entre les disciplines, à propos d'un objet donné et par un concept de la pluralité de niveaux de réalité » en reprenant les travaux de Nicolescu (1996). Mais Létourneau va plus loin et propose de changer cette vision hiérarchique du rapport entre les disciplines. L'interdisciplinarité ne serait plus au sommet de la hiérarchie mais « une fonction d'ouverture et de recherche présente dans tout acte de connaissance quel qu'il soit » (p. 10). Il ajoute également que parmi les différentes composantes de l'interdisciplinarité (la place du réel, l'apport des autres disciplines), deux sont primordiales : l'apport des autres personnes et la tentative de se situer soi-même dans le champ d'analyse. Il s'agit bien ici la logique qui permet de définir cette bivalence en ayant pleinement conscience du rôle primordial des disciplines avec leurs spécificités mais également de l'effet des individus.

Mais la transdisciplinarité menacerait les identités disciplinaires protégées par les inspections générales respectives. L'inspecteur général précise sa perception de la notion même de bivalence :

« Cette bivalence n'est pas seulement fonctionnelle ; comme on le verra dans l'ouvrage qui suit, il y a de vrais points de contacts et des traits communs entre les approches littéraire, historique et géographique […] On ne peut les développer et en tirer profit qu'à partir d'une claire conscience de la nature, du fonctionnement propre et des méthodes de chaque discipline. Le travail de Valérie Legallicier et de son équipe de formateurs s'inscrit dans une perspective plus interdisciplinaire que transdisciplinaire. Cette perspective est d'ailleurs, à mon sens, la seule qui permette de tirer vraiment profit de la bivalence. » (p.5)

Mais Jérôme Grondeux préfère rester dans le cadre de l'interdisciplinarité laissant la liberté aux PLP Lettres-histoire de construire leur conception de la bivalence. À la différence des deux précédents, l'inspecteur général place le professeur au centre de la réflexion entre les disciplines alors qu'auparavant seules les disciplines étaient concernées.

Deux réserves doivent être néanmoins apportées. La première est liée à la conjoncture. Canopé a publié cet ouvrage mais avec une part de risque mesuré. La publication s'est faite sous format numérique uniquement mais surtout en 2018 alors que quelques mois suivants, de nouveaux programmes disciplinaires allaient être mis en œuvre, rendant caduques les pistes pédagogiques proposées avant même la publication. La seconde est davantage liée à la structure du corps d'inspection. Les deux précédents textes émanaient du corps de l'Inspection générale de Lettres alors que cette publication a été coordonnée par une inspectrice de l'Éducation nationale Lettres-histoire à dominante histoire géographie. Elle propose ainsi le regard du groupe disciplinaire histoire géographie sur la bivalence plutôt qu'une approche globale du corps d'inspection.

Finalement la difficulté pour définir la bivalence repose sur le fait que le concept ne se pose pas de la même manière en fonction des personnes et de leurs missions. Chaque agent (professeur, inspecteurs territoriaux ou chef d'établissement) doit se situer soi-même en fonction de ses contraintes et objectifs afférents à sa mission. Gilles l'explique par le fait ou non que la bivalence soit vivante :

« Pour moi le principal problème de la bivalence, c'est qu'elle n'est pas animée c'est à dire que le seul qui est bivalent, c'est le prof. Au-dessus l'inspecteur ne l'est pas et l'Inspection générale encore moins et ça c'est vraiment problématique. La bivalence ne peut pas exister à cause de ça. J'ai la chance d'être dans une académie où l'on travaille bien ensemble ce qui n'est pas le cas de tout le monde. On inspecte

tous les 2 dans les 2 disciplines. On pourrait intervenir dans les formations des 2 disciplines. Je pense qu'au niveau de l'académie la bivalence est animée. » (Gilles)

À la question de la bivalence qui serait une question sensible pour les enseignants, il inverse le raisonnement :

« Je pense que c'est l'inverse : une question sensible parmi les IEN donc dans le corps des profs. C'est comme ça que je pense, que j'ai l'illusion de penser que dans les académies où la question ne se pose pas entre les inspecteurs, elle ne se pose pas entre prof. » (Gilles)

Gilles le confirme, la question de la bivalence ne se pose pas aux individus de la même manière selon sa formation d'origine et son corps d'appartenance.

2) Les rapports de jury énigmatiques

Les rapports de jury des concours d'accès au corps des professeurs de Lettres-histoire auraient pu apparaitre comme un document ressource permettant à l'institution scolaire de clairement expliciter la particularité de ce corps enseignant et surtout de fixer le cadre des attentes en termes de maitrise de compétences pour les futurs candidats. Mais l'analyse des rapports de jury de l'ensemble des différents concours (interne, externe, exceptionnel) existant n'apporte pas plus d'éclairage que les trois textes de l'Inspection générale mentionnés précédemment.

- La bivalence, la grande absente

Il n'y a que dans le rapport de 2010 que l'on retrouve la mention du terme de bivalence dans la partie commune aux deux disciplines :

« Les examinateurs de français et les examinateurs d'histoire et de géographie ont arrêté en commun des critères d'évaluation et une échelle de notations de manière à équilibrer les attentes dans les différentes épreuves du concours et à respecter au lieux les exigences de la bivalence. » (p.4)

« Ce sujet […] ne posait pas de problème particulier et ne recelait aucun piège. Par sa thématique, il était particulièrement à même de permettre aux candidats d'un concours basé sur une bivalence Lettres-histoire de faire valoir leurs qualités. » (p. 14)

La bivalence prend toute sa part dans le rapport mais une nouvelle fois sans qu'elle soit explicitée. Nous pouvons néanmoins comprendre à travers ces propos, que le sujet était accessible à des candidats bivalents. Il est sous-entendu que le sujet était adapté aux candidats PLP des différentes valences. Est-ce à dire que le rapport de jury mentionne explicitement que les attendus du sujet prenaient en considération un niveau minimum disciplinaire des candidats ? De plus, les rédacteurs présentent cette bivalence finalement comme un point d'équilibre entre deux disciplines dans lesquelles les candidats de formations universitaires de l'une ou de l'autre valence avaient la possibilité de réussir.

Dans les autres rapports, le terme de bivalence n'est uniquement mentionné que dans les parties « Lettres ». La bivalence y est présentée comme relevant d'« exigences particulières » (rapport externe 2014), nécessitant pour le candidat de disposer d' « culture littéraire et générale large » (rapport exceptionnelle 2014). Cette bivalence ne doit pas faire oublier aux candidats la nécessité de « respecter la nature littéraire de l'épreuve et [d']éviter une lecture historique des textes littéraires » (rapport externe 2013). Nous remarquons la transposition évoquée précédemment de la mise en danger des pratiques littéraires (du fait de la présence de candidats historiens) dans les rapports de jury des propos de l'Inspection générale de lettres.

- La stratégie de contournement

Une autre piste d'évocation du terme de bivalence se retrouve dans les rapports de jury en la rapprochant des démarches liées à l'histoire des arts. Le rapport de jury du concours exceptionnel de 2014 le formule ainsi : « La bivalence ouvre également sur une connaissance fine de l'histoire des arts qui entre dans les programmes à enseigner et dans les compétences à faire acquérir aux élèves de LP ». Moyen détourné d'esquiver tout propos pouvant donner l'impression d'une opposition entre les lettres et l'histoire géographie, le jury fait le choix de mentionner l'histoire des arts qui a l'avantage de rester un enseignement abstrait, sans rattachement spécifique aux lettres ou à l'histoire.

Cette stratégie s'est retrouvée également dans le seul programme d'enseignement en LP où le terme de bivalence était mentionné. Il s'agit du programme d'histoire géographie en CAP de 2009[160] :

> « Chacun des sujets d'étude, en histoire mais aussi en géographie, ouvre la voie à des prolongements littéraires ou artistiques, tels qu'ils ont été définis par les instructions officielles. Ils permettront aux enseignants d'utiliser leur bivalence, mais aussi de travailler en interdisciplinarité, afin de nourrir et d'enrichir l'appétence des élèves pour l'histoire des arts ».

Quelle que soit la nature, aucune publication officielle de l'Éducation nationale ne définit le concept de bivalence. La structuration de l'Inspection générale divisée entre le groupe Lettres et celui d'Histoire géographie, positionne les professeurs de Lettres-histoire dans un entre-deux. Les injonctions ministérielles restent, dans la majorité des cas, monovalentes, tout comme le corps des inspecteurs territoriaux avec leurs dominantes disciplinaires. Les PLP Lettres-histoire sont ainsi seuls face à la constitution d'une définition de leurs missions.

3) Le regard des PLP

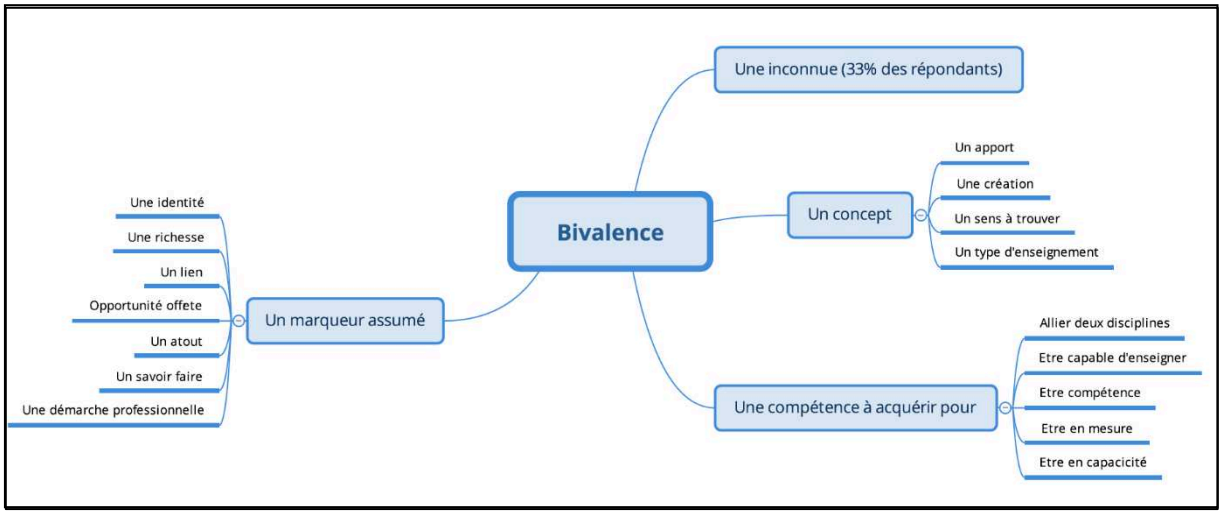
- Une inconnue

Dans notre réflexion pour pouvoir comprendre la nature de cette bivalence en Lettres-histoire, nous avons poursuivi le questionnaire en demandant aux enseignants enquêtés de donner leur définition de la bivalence. Il apparait très rapidement que l'exercice devient difficile pour les répondants. Différents champs sont mobilisés pour définir l'élément fédérateur du corps enseignant auquel ils appartiennent.

Déjà lors des entretiens, les professeurs ne cachaient pas leurs difficultés à donner une définition à cette bivalence.

[160] Bulletin officiel n° 8 du 25 février 2010

Figure 84: le champ lexical de la bivalence (n=1326)



Source : Enquête nationale par questionnaire.
Lecture : À partir de l'analyse de données textuelles dans le logiciel SPAD, l'analyse de la contextualisation du mot « bivalence » dans lors des questions ouvertes a fait émerger pour 33 % d'entre eux comme une inconnue.

Il est possible de faire émerger trois conceptions dominantes dans les réponses à l'enquête nationale. Une remarque au préalable s'impose sur le fait que 33% des répondants considèrent que la bivalence est une inconnue. D'ailleurs un répondant considère que la question de la définition ne le concerne pas en affirmant « Je laisse cela aux chercheurs ». Parmi ces 33%, aucune particularité spécifique se dégage pour définir ce groupe. Néanmoins les plus représentées sont des femmes issues de familles d'employés ou d'ouvriers, ayant plus de 26 ans d'ancienneté et ayant une formation initiale dans le domaine des Lettres et des langues. Mais derrière cette notion d'inconnue apparait dans leurs réponses une notion de croisement de disciplines.

Individu 61	• Femme • Née entre 1961 et 1970 • Enfant d'employés ou d'ouvriers • Secteur public • Plus de 26 ans d'ancienneté • Formation en français langue étrangère	Je peux naviguer d'une discipline à l'autre en classe.
Individu 62	• Femme • Née entre 1961 et 1970 • Enfant d'employés ou d'ouvriers • Secteur privé • Plus de 26 ans d'ancienneté • Formation en lettres modernes	Je n'hésite pas à faire des liens entre les matières : le monde n'est pas cloisonné. Pour un exposé en histoire/géo ; il faut effectuer des recherches documentaires en français. À l'oral; il faut parler.

Individu 63	• Femme • Née entre 1951 et 1960 • Enfant d'employés ou d'ouvriers • Secteur public • Plus de 26 ans d'ancienneté • Formation en allemand	Cette bivalence permet de compléter les cours d'histoire par des textes en français (+ peinture...).

Source : Enquête nationale par questionnaire.

Pour ces trois premières enseignantes entrées dans le métier avant l'obligation d'être titulaire d'un niveau licence pour devenir PLP issues de familles de milieu populaire, elles gagnent une ascension sociale qui les rendent reconnaissantes vis-à-vis l'Institution. Leur discours l'atteste. L'accession au corps des PLP leur a permis d'optimiser leur niveau universitaire au mieux

Dans l'incapacité de répondre, ces professeures témoignent de leur positionnement face à cet objet que l'on pourrait définir comme non-identifié et non-identifiable qu'elles revendiquent néanmoins comme les définissant.

- Un concept

Un autre groupe, lui de définit la bivalence comme un concept c'est-à-dire une représentation abstraite auquel la majorité des répondants s'accorde autour de son efficacité.

Individu 64	• Femme • Née entre 1980 et 1990 • Enfant de professions intermédiaires • Secteur public • 11-15 ans d'ancienneté • Formation en géographie	Cela me permet ; avec certaines classes (notamment les troisièmes) ; de traiter des sujets en bloc entre l'histoire et le français
Individu 65	• Femme • Née entre 1951 et 1960 • Enfants de professions intermédiaires • Secteur public • Plus de 26 ans d'ancienneté • Formation en lettres modernes	Je n'ai pas de définition précise car je ne crois pas qu'il faille nécessairement chercher des liens en permanence entre les matières même s'il s'agit d'une nouvelle mode pédagogique. On pourra toujours les relier entre elles. Tout est faisable ; mais vu les difficultés de notre public ; je pencherai vers quelques projets (à la mode) et déjà appliqués par la force des choses. Cependant ; ces projets ne peuvent fonctionner que si l'élève ou (l'apprenant : Mot encore à la mode ?) possède DÉJÀ des ACQUIS. On n'apprend guère grand-chose à travers un projet si on ne possède pas les BASES des savoirs minimums.

Source : Enquête nationale par questionnaire.

Ce concept reste flou. Les professeurs essayent de prendre appui sur leurs expériences pour tenter de formaliser la définition. Mais cette bivalence-concept reste avant tout une modalité en construction, non figée pour laquelle ils peinent à en saisir son potentiel même s'ils s'accordent sur sa plus-value.

- Une compétence à acquérir

Individu 66	• Femme • Née après 1990 • Enfants d'employés ou d'ouvriers • Secteur public • Moins de 5 ans d'ancienneté • Formation en sociologie	Moitié moitié : deux matières différentes qui tentent en vain de se rapprocher.
Individu 67	• Femme • Née entre 1971 et 1980 • Enfants de cadres • Secteur public • 11-15 ans d'ancienneté • Formation en histoire	Apporter aux élèves un contenu diversifié ; modulable et adapté en fonction des élèves rencontrés. On tâtonne.

Source : Enquête nationale par questionnaire.

Pour d'autres PLP, cette bivalence incarne une compétence à acquérir avec l'expérience. Comme l'individu 67 le mentionne, cela se fait par tâtonnement. L'individu 66 « tente » de faire lien entre les disciplines.

- Un marqueur assumé

Individu 68	• Femme • Née entre 1961 et 1970 • Enfant d'employés ou d'ouvriers Secteur public • Plus de 26 ans d'ancienneté • Formation en histoire	C'est la capacité à être en mouvement ; à bouger les lignes ; à tirer profit des apports ; des compétences de chacune des matières pour donner du sens au métier.
Individu 69	• Femme • Née entre 1971 et 1980 • Enfant d'artisans ; commerçants et chefs d'entreprises • Secteur public • 16-20 ans d'ancienneté • Formation en lettres modernes	Un enseignant à la fois disciplinaire avec des compétences spécifiques mais complémentaires et solidaires pour la culture générale

Individu 70	• Femme • Née entre 1971 et 1980 • Enfant de cadres • Secteur public • 16-20 ans d'ancienneté • Formation en histoire	C'est adopter une démarche professionnelle de questionnement croisée et plurielle ; cela permet d'envisager l'élève davantage dans sa complexité ; de prendre de la distance vis à vis de la discipline enseignée. Je ne me positionne pas comme "spécialiste" car j'enseigne plusieurs disciplines. J'accorde d'ailleurs une place tout aussi importante aux autres compétences qui forgent notre professionnalité en tant qu'enseignant ; telles que les compétences transversales (psychosociales par exemple). Démarche professionnelle de questionnement croisée et plurielle
Individu 71	• Homme • Né entre 1971 et 1980 • Enfant de professions intermédiaires • Secteur public • 16- 20 ans d'ancienneté • Formation en histoire	Elle pourrait être une richesse dans le travail mais elle n'a qu'une valeur comptable/ cela se mesure en poste dans les lycées ; il nous appartient sur le terrain de nous approprier cette richesse afin de transformer notre métier vers le bon sens.

Source : Enquête nationale par questionnaire.

Enfin le dernier groupe fait apparaitre une notion nouvelle qu'est celle de l'engagement des professeurs. La bivalence devient ici un marqueur assumé de leur identité professionnelle. Elle permet aux Lettres-histoire de « faire bouger les lignes » (individu 68), de « prendre de la distance vis à vis des disciplines […] démarche professionnelle de questionnement » (individu 70) mais seulement à partir du moment où les professeurs se saisissent de cette opportunité : « Il nous appartient sur le terrain de nous approprier cette richesse » (individu 71).

La bivalence reste bien un objet difficilement identifiable que les professeurs essayent de s'approprier. La multitude de définitions n'est en rien un frein à l'exercice du concept dans les classes. En effet les professeurs, en s'adaptant au contexte et aux élèves dont ils ont la responsabilité dans leur classe, ils ajustent la modalité d'exercice de la bivalence comme l'explique l'individu 72 : « Enseigner une discipline plurielle (non spécialisée) ; pouvoir véhiculer du savoir et accompagner les élèves dans leur apprentissages ». La pédagogie se fait désormais « plurielle » en piochant des modalités d'enseignement et de didactique dans les différentes disciplines sans se fixer de limite ou de contrainte. La bivalence apparait donc comme un champ des possibles pour les enseignants dont l'unique objectif est d'accompagner leurs élèves spécifiques de la voie professionnelle en faisant « apprendre autrement » (individu 73) par la volonté d'« exercer notre liberté pédagogique pour répondre au coup par coup ; très souvent ; aux questionnements ou attentes des élèves. » (individu 74)

Finalement, certains enseignants passent outre leurs missions d'enseignement notamment en termes de contenus et de programmes pour seulement accompagner des élèves de la voie professionnelle dans sa définition première du terme c'est-à-dire de cheminer à côté de

quelqu'un qui a choisi une direction. Le recours à l'argument de la liberté pédagogique prend ici tout son sens.

4) L'improvisation, marqueur d'une identité professionnelle

- Trouver des alternatives

L'individu 75 partage le constat suivant : « Les programmes (nouveaux et anciens / esprit et contenus) sont conçus sans aucune concertation entre les ces 2 pôles. Comment mettre en œuvre dans nos classes une bivalence qui n'est pas pensée en amont ? ». En effet la problématique repose sur l'absence de directives précises.

Une des pistes évoquées précédemment est bien de considérer que les PLP lettres-histoire sont dans l'obligation d'« innover et inventer de nouvelles pratiques pédagogiques en vue de former des élèves souvent réfractaires à la forme scolaire » (Jellab, 2017, p 132). Néanmoins au regard des réponses des enseignants et des spécificités du processus d'invention ou d'innovation dans les champs disciplinaires qui nous intéresse, il est possible d'affirmer que les PLP Lettres-histoire improvisent avec leur bivalence. En effet ils sont bien dans une logique de dépasser le simple fait de s'adapter à la situation en tentant d'inventer de nouvelles modalités et en parallèle cette démarche est intimement dépendante de la relation professeur/ élève et donc propre à chaque environnement.

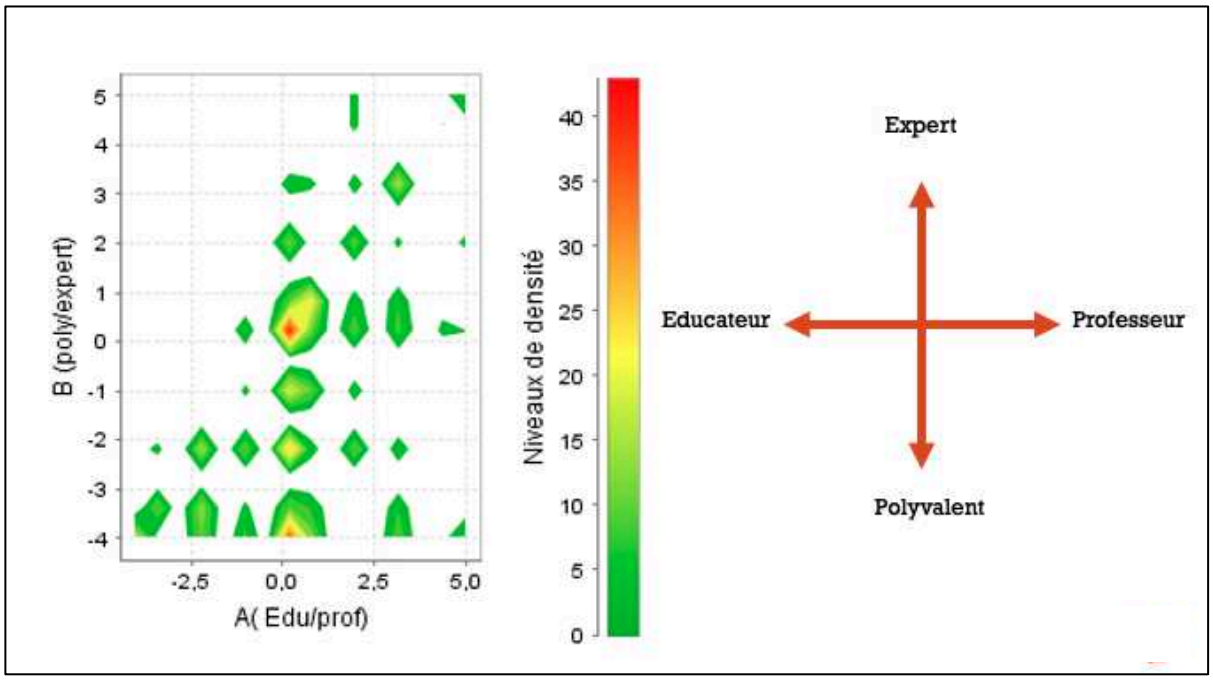
L'improvisation au sens défini par Azéma (2019) prend ici tout son sens et dévient le marqueur partagé par tous les PLP dans leur conception de la bivalence. Ainsi elle peut prendre de multiples formes et définitions puisque les enseignants l'assument pleinement voire le revendiquent grâce à l'unique paramètre qui guide leur raisonnement : les élèves qu'ils accueillent dans leurs classes.

Ainsi la diversité de démarches des Lettres-histoire n'est donc pas une surprise. Dans l'espace social étudié, la majorité des répondants positionnent leur mission entre celle d'un éducateur et celle d'un professeur, sorte de troisième voie qu'ils assument.

Mais dans cet espace, cette troisième fonction se scinde en deux groupes à partir du critère de leur rapport aux disciplines. Pour certains, cette logique est confortée en se positionnant également entre une mission disciplinaire polyvalente (type professeur des écoles) et experte (type professeur certifié ou agrégé). Pour d'autres, les disciplines apparaissent secondaires voire anecdotiques et assument pleinement leur polyvalence devenant ainsi plus proches des

professeurs des écoles marquant de manière radicale le lien qui pourrait les rapprocher des professeurs du second degré.

Figure 85: Positionnement des PLP LHG dans l'espace social (n=589)



Source : Enquête nationale par questionnaire
Lecture : Parmi les 589 répondants en leur demandant de se positionner parmi les deux axes gradués, 272 se considèrent comme des professeurs experts disciplinaires alors que 43 se positionnent au centre des deux axes entre éducateur/professeur et expert/polyvalent.

C. Des divergences d'identités assumées

Les observations ainsi que les entretiens menés dans plusieurs académies permettent de définir une typologie d'appropriation de la discipline et de ses finalités par les Lettres-histoire.

Choisir de se focaliser sur l'enseignement de l'histoire en lycée professionnel demande au préalable de clarifier les objectifs poursuivis. La réflexion porte sur l'enseignement de l'Histoire dans toute sa complétude dans le contexte précis qu'est le lycée professionnel. Il s'agit de s'intéresser à la manière dont les Lettres-histoire s'approprient cette discipline.

Quelques préalables sont nécessaires. L'histoire en lycée professionnel reste victime de ce qui peut être défini de l'inversion des normes disciplinaires. Alors que les derniers travaux de V. Troger (2016) tendent à nuancer la situation de domination des élèves de LP au sein du système scolaire français, il n'en va pas de même pour l'histoire. À un enseignement général

où la discipline occupe une place à part faisant régulièrement la une des journaux (l'exemple de l'ampleur du débat concernant la suppression de l'histoire géographie du cursus de terminale S en 2011), elle se retrouve reléguée au sein de la voie professionnelle. Son degré de fonctionnalité en serait une explication : aux côtés des math-sciences concrètement transposables aux problématiques rencontrées sur les plateaux techniques ou en périodes de formation en milieu professionnel (PFMP), l'histoire ne relèverait que d'un lointain voisinage, trop rapidement cantonnée à sa potentialité civique voire citoyenne.

1) Un formalisme inquiet

Le poids de l'Histoire, discipline à enseigner « chargée d'enjeux et de débats épistémologiques », fait émerger un premier type d'appropriation par les PLP caractérisé par « des pratiques inquiètes » de son enseignement (B. Falaize, 2015, p 49) comme pour les professeurs des écoles. Une séquence d'histoire se définit pour ces PLP par le respect de règles précises dans un cadre très structuré. D'ailleurs pour l'individu 75, l'enseignement de l'histoire doit être « carré […] par le respect des démarches rigoureuses et une méthodologie systématique, scrupuleusement respectée ». Un véritable protocole émerge dans la succession de phases incontournables qui forme l'unité du cours d'histoire : présentation du titre, énoncé de la problématique, succession d'analyses de documents (critiques externes et internes chères à Langlois et Seignobos) et finalisation par une synthèse rédigée répondant à la problématique. Ce formalisme inquiet fait office de remède, très affirmé chez les non-historiens, pour surmonter leur sentiment d'illégitimité à assurer cet enseignement et leur crainte de trahir les fondements de la discipline. Ce cadre qu'ils imposent à leur enseignement confère une dimension rassurante à leur travail et un champ d'action bien défini ne laissant aucune place à l'amateurisme. Ainsi l'individu 76 témoigne de son travail en histoire où elle « prépare énormément chacune de mes séances, bien plus qu'en français en révisant l'ensemble du thème » car, pour elle, « il n'est pas concevable que je ne puisse pas donner la réponse à une question d'élève notamment quand il s'agit d'une date ou d'un lieu ». Cette forme d'enseignement se présente donc comme un antidote contre l'inquiétude de ces enseignants de ne pas être à la hauteur de la responsabilité qu'il leur a été confiée : enseigner l'histoire.

2) Une quête citoyenne

Privilégiant la dimension éducative de leur fonction, c'est une approche fonctionnaliste qui définit ce deuxième groupe. Le traitement en classe de la question des forces de maintien de la paix à partir d'un exemple d'un conflit localisé des anciens programmes de BAC PRO est instructif. Lors d'entretiens, l'individu 77 témoigne de ses dilemmes notamment avec l'enseignement des missions de l'Organisation des Nations Unies. Ainsi pour cet enseignant, « comment transmettre aux élèves les principales missions de cette instance emblématique en mettant en lumière sa faillite ? Ce n'est pas concevable ». En d'autres termes, dévoiler cette tension entre la théorie et la pratique, entre les principes et la réalité pourrait provoquer une forme de désenchantement de la vision du monde auquel l'enseignant et le système scolaire contribueraient. En aucune manière, cette attitude ne s'explique par une quelconque volonté de tronquer la vision des faits mais illustre une conséquence de ce qu'ils appellent « les dilemmes pédagogiques » que ce groupe d'enseignants jugent inéluctables face à l'histoire du temps présent. La complexité des faits, la connaissance actualisée des événements, les lacunes scientifiques induisent une vision partielle des faits. Cette histoire enseignée donne l'occasion aux enseignants de saisir ces questions et de privilégier sa dimension fédératrice dans une perspective citoyenne au sein de l'École. Mais ces PLP peinent à se convaincre de la nécessité d'amener les élèves à questionner une situation mettant à mal leurs valeurs. L'histoire devient ici une composante avec les autres disciplines d'une formation idéalisée du futur citoyen.

3) Un construit autonome

La bivalence dont « la cohérence reste à trouver » (Actes du colloque - Apprendre l'histoire et la géographie à l'école, 2011) détermine ce troisième groupe. Une stratégie s'est diffusée dans l'habitus des PLP reposant sur une opposition entre un enseignement objectif de l'histoire face à la subjectivité de la littérature permettant de délimiter la frontière épistémologique entre les disciplines confortant ainsi les pratiques formalistes inquiets évoquées précédemment. S'affranchissant de cette frontière, certains enseignants composent avec la liberté que leur confère ce no man's land de la bivalence créé en l'absence de définition.

> « Les profs, ils comblent les lacunes, donnent du sens et profitent de toutes les occasions que ce soit en français, en histoire ou géographie pour aider les élèves à comprendre les événements et les mécanismes par un enseignement significatif dépassant le cloisonnement disciplinaire pour mes élèves. » (individu 78)

Bien que n'ayant rarement reçu de formations spécifiques sur la bivalence, ces enseignants expérimentent des rapprochements entre les disciplines, des croisements de sujets ou des objets d'étude. Ces démarches empiriques apparaissent proches de l'art d'exécution telle que Boucheron (2011) le définit. La spécificité du moment où se déroule le cours, l'« air du temps » (Perrot, 1987), le profil des élèves et le sujet d'étude imposent de faire des ajustements dans la manière d'enseigner l'histoire qui se nourrit de toutes les sources disponibles pour en saisir le sens. Ces professeurs exploitent ainsi cette bivalence-stigmate au-delà de la simple remédiation en termes de maitrise de la langue à laquelle on la cantonne trop souvent en prenant le risque d'être discrédités au sein de l'Institution. Leurs séquences d'histoire puisent dans la littérature ou l'art « les traces laissées par le passé » que leur questionnement transforme « en sources et en documents » (Prost, 1996, p.81). La portée littéraire d'un extrait de Germinal serait-elle dénaturée s'il était aussi étudié en tant que source historique du XIX^{ème} dans le cadre du sujet d'étude sur les ouvriers en France ? La subjectivité induite par l'interprétation de lecture de chaque élève serait-elle un frein à la compréhension du sujet en histoire ? Cet art d'exécution s'affranchit de ces frontières dressées entre les disciplines sans néanmoins perdre les spécificités de chacune. Mais, comme le rappelle Boucheron, toute forme de théorisation est rendue difficile puisqu'elle est intimement liée à l'identité de son auteur.

Au final, ces enseignants se saisissent de cet espace de liberté en mettant en œuvre cette bivalence. Ils adoptent des stratégies et des positionnements multiples et créent un enseignement global connectant/rapprochant /fusionnant/distinguant les disciplines entre elles pour atteindre leurs objectifs pédagogiques. Comme le dit l'individu 79, « sans trop savoir si on peut le faire en classe », ils s'affranchissent des frontières dogmatiques disciplinaires pour enseigner l'histoire.

Point d'étape

Les Lettres-histoire ne sont pas les seuls enseignants à être bivalents, les maths-sciences ou les langues-lettres ou les professeurs d'économie-gestion le sont également. Néanmoins la bivalence occupe une place particulière parmi ce corps.

Cette singularité s'explique tout d'abord par le mutisme de l'Institution scolaire à propos de la bivalence : de rares traces dans les rapports de jury, aucune définition dans les statuts du corps ni de pistes pédagogiques hormis un seul ouvrage paru en 2018. Avant cette date, les Lettres-histoire étaient ainsi confrontés à cette particularité de leur statut. Enseigner deux disciplines (voire trois) induit de composer avec deux inspections générales, deux exigences disciplinaires et didactiques. La bivalence, objet pédagogique, s'est transformée en stigmate social permettant de fédérer le corps autour de cet élément et de se distinguer des autres.

La diversité des définitions et des concepts révélée lors des entretiens ou de l'enquête nationale démontre que cette bivalence reste un élément complexe à saisir pour les enseignants même s'ils expérimentent des pratiques pédagogiques face aux élèves spécifiques dont ils ont la responsabilité.

Dans le contexte de querelles scientifiques sur les liens entre les disciplines, notamment entre l'histoire et la littérature, la bivalence amène les Lettres-histoire à improviser avec les outils disciplinaires dont ils disposent grâce à leurs formations initiales. Très hétérogènes, ces pratiques bivalentes diffèrent d'une académie à une autre, d'un enseignant à un autre. Néanmoins à partir de l'observation de séances d'enseignement en histoire, trois modalités ont pu être dégagées en fonction notamment de la discipline initiale de l'enseignant : le formalisme inquiet, la quête citoyenne et le construit autonome. Les frontières entre ces trois conceptions restent fines. La bivalence reste le marqueur identitaire principal de ce corps qu'ils revendiquent, défendent même si rares sont ses définitions et ses explicitations. Les Lettres-histoire cultivent cet état de fait pour en faire un concept précieux dont ils en sont les uniques détenteurs au sein des Humanités.

Mais ce monopole bivalent des Lettres-histoire fait de plus en plus l'objet de convoitises. De la part des autres corps disciplines, entre quête d'identités ou de remèdes pédagogiques. Que ce

soit par la nouvelle génération de PLP[161] ou l'inspection territoriale[162], les Anglais-lettres convoitent également cette spécificité dont les Lettres-histoire tentent de conserver l'exclusivité.

[161] BANNIARD, R., *L'impact de la bivalence lettres-anglais en lycée professionnel*, Mémoire Master 2 MEEF, Toulouse, 2021.

[162] https://anglais-lp.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/la_bivalence.pdf

Conclusion

L'objectif de cette thèse était de lever le voile sur le corps enseignant des professeurs de lycée professionnel en Lettres-histoire jusque-là méconnu. À l'issu de ce parcours de recherches qui aura duré six ans, notre objectif était de mobiliser différentes approches disciplinaires pour identifier les spécificités de ce corps enseignant tant dans sa construction identitaire que dans les stratégies mobilisées pour exister au sein du champ du l'Éducation nationale française. Cette conclusion reviendra donc sur un certain nombre de résultats répondant à notre problématique. Successivement, les grandes lignes de force de ce travail de recherche seront rappelées avant d'émettre des hypothèses concernant de potentiels futurs travaux et axes de recherches.

A. Lever le voile sur un corps

« Qu'est-ce que provoquer ? C'est avoir le courage d'affronter les idées reçues, de s'opposer à la pensée majoritaire » écrivait Élisabeth Badinter dans *Lire* le 1mars 2015. C'est également la volonté d'attirer l'attention et de rendre visible un corps enseignant discret que ce travail de thèse à tenter de faire. Ces pages ont voulu dépasser les représentations sur les Lettres-histoire pour démontrer que ce corps caractérisé plus par des idées reçues et des estimations que d'analyses rigoureuses n'a pas été seulement dans l'ombre d'une voie de formation en mutation mais un acteur à part entière de ces bouleversements de ces cinquante dernières années.

C'est bien dans le cadre des aspirations politiques d'une société française en quête de croissance que nait le corps des PLP Lettres-histoire. Acte administratif de régularisation de la mise en œuvre d'un nouveau diplôme, remède aux maux économiques de l'époque, le statut de PLP n'en demeure pas moins la continuité de toutes les formes d'enseignements qui existaient jusqu'alors. Il puise ses origines dans l'héritage légué par les PEGC (Bret, 2015a) formés au sein des ENNA. La terminologie Lettres-histoire définissant ce corps enseignant symbolise tout autant le choix arbitraire de l'institution scolaire d'associer deux disciplines à enseigner pour un seul et même enseignant qu'une prodigieuse diversité de profils, de parcours, de motivations et d'aspirations de professeurs s'unissant unanimement derrière ce qualificatif.

Cette diversité de profils représente une des premières singularités de ce corps polymorphe (chapitre 1) qui reste encore trop souvent défini à tort par sa composition très largement majoritaire d'historiens en se cantonnant à l'étude des dernières générations de professeurs recrutés. Cette idée reçue a l'avantage de proposer une piste d'accompagnement notamment en lettres par les garants ministériels de l'enseignement des disciplines scolaires afin d'accompagner un corps bivalent qu'ils ne savent comment accompagner, contrôler et influencer.

Apprendre à connaitre ce corps demande d'identifier l'espace dans lequel il vit (chapitre 2). La méconnaissance de la voie professionnelle par l'Institution scolaire offre aux Lettres-histoire, plus que les autres, un espace de liberté pour agir, construire et composer avec leurs modalités d'exercice. Le lycée professionnel est le territoire à l'intérieur duquel, que ce soient dans les dispositifs pédagogiques transversaux ou les instances de décisions, leur présence est incontournable et même indispensable en qualité de garants de l'enseignement des Humanités, au bon fonctionnement de la structure. Même les réformes favorisant les fusions d'établissement au sein des LPO mettant directement ces PLP de matières générales en danger face aux menaces identitaires des différents corps, agrégés et certifiés, n'ont eu que peu d'effets. Les frontières spatiales et symboliques qui s'y sont développées ne sont que le fruit des stratégies de survies, de résistances et parfois de cohabitations pacifistes. La création d'espaces parallèles, la défense des lieux dédiés ou la lutte lors des confrontations directes dans une salle des professeurs unique ou lors des conseils pédagogiques sont le propre de ce corps enseignant. Mais tout champ est régi par l'imposition des règles fonctionnement qui permettent de maintenir l'ordre.

Que ce soit au sein du champ de l'Éducation nationale ou du champ en pointillé de la voie professionnelle (Palheta, 2012a), les règles de fonctionnement reposent sur le principe d'accepter les injonctions pour conserver sa liberté d'action à la seule et unique condition de ne pas remettre en question l'ordre établi (Bourdieu et al., 2015). À l'échelle de l'Éducation nationale, la voie professionnelle accueille les élèves rejetés des voies des autres parcours de formations générales notamment dès la sortie du collège (Beaud, 2003). Même si régulièrement le vocabulaire change, qu'elle soit en « rénovation » (réforme 2009) ou en « transformation », la voie professionnelle reste encore aujourd'hui une voie de marginalisation reléguant les élèves en échec scolaire vers des filières courtes rapidement insérantes sur le marché de l'emploi (Maillard & Moreau, 2019). Aux injonctions et aux directives imposées aux enseignants de collège en termes de progression ou de mise en œuvre, les professeurs de lycée professionnel

exploitent les libertés d'actions qui leur sont octroyées pour accompagner ces profils d'élèves. Accepter de remplir ces missions dévalorisées confiées par le ministère (Payet, 1997) demande également de respecter les règles au sein de la voie professionnelle, prix à payer pour garantir le maintien de sa liberté. Dès le concours de recrutement (chapitre 3), les règles sont transmises et imposées aux candidats volontaires ou non à l'entrée dans le corps. Cette régulation des entrées et des sorties au sein du corps des Lettres-histoire prend la pleine mesure de la dimension contrariée pour certains de l'entrée dans le métier (Jellab, 2005c) mais incertaine pour tous.

Venant d'horizons différents, ayant connu les échecs et les désillusions des différents concours d'enseignements prestigieux, les Lettres-histoire nouent un lien permanent avec les élèves dont ils ont la responsabilité. Cette proximité de statut est une des composantes du ciment fédérant un corps de professeurs dont l'unique point commun est de n'en disposer d'aucun (Bourdieu, 1980b). Quelles que soient la période et la spécificité de leurs parcours (Chapitre 4), les PLP de Lettres-histoire ont subi en spectateur les grandes réformes de l'Éducation nationale à l'image des élèves qui acceptent leurs orientations imposées en classe de CAP ou BAC PRO.

Néanmoins situés entre le système scolaire et le monde économique, entre les professeurs des écoles et celui du secondaire, entre polyvalence et monovalence, les Lettres-histoire possèdent une spécificité qui les protègent autant qu'ils revendiquent au sein de leur *Antre* (Chapitre 5). Ce lieu de refuge leur permet de nourrir et construire leur identité au fil des réformes étatiques en se nourrissant des relations d'entre-soi. L'ensemble de l'organisation repose sur l'action des garants de l'identité. Qu'ils soient des formateurs à l'échelle académique aux coordonnateurs disciplinaires dans chaque établissement, ils contrôlent le positionnement du corps aussi bien à l'intérieur du groupe que face aux autres corps enseignants ou des personnels de direction. Ce mode de fonctionnement qui régit le champ impose la définition légitime du corps en la faisant apparaitre comme naturelle et non arbitraire. Pour cela, les garants de l'ordre doivent composer avec les contraintes institutionnelles et avec celle du corps lui-même pour imposer des frontières en laissant un certain nombre les franchir pour que les règles soient viables. Ainsi aux côtés des enseignants qui construisent des stratégies de fuite pour attendre un autre corps enseignants, notamment celui des certifiés de collège, les autres s'échappent en gardant un lien avec la voie professionnelle. Dans les deux cas, les enseignants optent pour une quête de promotion sociale soit hors du corps les mettant en danger face aux exigences du nouveau champ qu'ils souhaitent intégrer, soit en profitant de leur légitimité acquise au sein de la voie professionnelle reconnue par leurs pairs.

Quelles que soient les motivations, les objectifs ou les ambitions, tous les Lettres-histoire construisent leur identité autour de leur bivalence. Ils ne sont pas les seuls PLP à avoir cette spécificité (math-sciences, langues-lettres) mais cette caractéristique en fait le ciment du corps. Concept encore discuté épistémologiquement, cette bivalence positionne les professeurs entre deux disciplines, voire trois avec la géographie, qui traditionnellement fonctionnent en tuyaux d'orgue. Outre ses déclinations pédagogiques qui permettent aux professeurs de pleinement exploiter le recours à des pratiques improvisées (Azéma, 2019), cette bivalence leur offre les moyens d'une existence au sein de l'Éducation nationale (chapitre 6).

Si ce travail apporte un certain nombre de réponses sur le corps des professeurs de lycée professionnel en Lettres-histoire, il soulève tout autant de nouvelles questions. Quatre dimensions peuvent être évoquées.

B. Poursuivre l'analyse d'un corps enseignant spécifique

La question de la place des enseignements généraux au sein de la voie professionnelle n'est pas nouvelle dans la logique où elle s'inscrit dans un cadre plus large de la culture technique évoquée dès le lendemain de la Seconde guerre mondiale et de la question de la place des Humanités (Jellab, 2020). Mais il s'agit ici de partir des disciplines pour en saisir leurs déclinaisons auprès d'un public spécifique. Les travaux sur l'enseignement du français et des mathématiques (Lopez, 2015; Sido, 2011; Sido & Lopez, 2016) ont fait émerger des spécificités dans les pratiques enseignantes et dans leur réception par les élèves. Mais au-delà de l'absence de réflexion sur l'enseignement de l'histoire-géographie, la question de la bivalence reste tout autant à exploiter tant dans sa dimension épistémologique et didactique que de son inscription dans le champ de l'interdisciplinarité ou de la transdisciplinarité.

Comme évoqué au fil de cette thèse, la voie professionnelle n'est plus un espace vierge de toute recherche et les mécanismes qui y sont en œuvre désormais abondamment analysés et théorisés. Mais en poursuivant le focus sur le corps des professeurs de lycée professionnel, leur champ des pratiques liées à l'improvisation imposée par l'entrée incertaine dans le métier reste à questionner. En effet l'impact des nouvelles formes d'apprentissage imposées par le ministère de l'Éducation nationale (apprentissage et alternance) tout autant que celles qui se sont imposées à tous ses acteurs (contexte de la crise sanitaire du COVID) offrent des nouvelles perspectives de travail de recherche propre à la voie professionnelle. De nombreuses études ont

été menées ou amorcées à l'issu de cette pandémie mondiale mais les répercutions auprès des élèves ou celles sur les pratiques enseignantes restent à être dévoilées dans le cadre d'un enseignement professionnel marginalisé.

Focalisée sur les professeurs de Lettres-histoire, cette thèse a esquissé le rôle et l'influence des autres acteurs dans le processus d'affirmation de l'identité professionnelle de ce corps enseignant. Le rôle des corps d'inspection, qu'ils soient territoriaux avec les IEN ET EG ou IA-IPR ou nationaux incarnés par l'Inspection générale reste à éclairer. Saisir les liens aussi bien entre eux que leur relation avec les enseignants dont ils ont la responsabilité permettra de comprendre les liens de domination et les modes d'imposition de cette violence symbolique dont sont victimes les élèves et les acteurs de terrain de la voie professionnelle. Dévoiler l'articulation entre l'échelle nationale et académique pour la voie professionnelle tout particulièrement dans le cadre des disciplines générales reste incontournable pour saisir la manière dont les choix ministériels se déclinent dans les académies.

Enfin les processus de domination et de distinction mis en lumière au court de ce travail de thèse ont été analysés tant dans leurs dimensions symboliques, historiques que géographiques. Cette dernière représente un pan de recherche encore vierge. Les outils du géographe offrent de nouvelles perspectives de lecture de l'espace social. La question de la justice spatiale, des inégalités territoriales ne sont pas nouvelles mais l'analyse géographique offre un regard différent mais surtout complémentaire pour tenter de mener une étude complète des phénomènes sociaux à l'échelle des établissements scolaires.

Finalement cette recherche tentant de croiser les regards scientifiques sur le corps enseignant des Lettres-histoire resté jusqu'alors discret n'est qu'une invitation à poursuivre cette réflexion en dépassant les limites fixées au cours de cette thèse. Un corps enseignant disciplinaire, ses missions, sa place au sein de l'Éducation nationale ont fixé le périmètre de notre recherche mais la voie professionnelle dans sa globalité offre un champ d'investigation toujours aussi vaste que les outils de « La science sociale » (Grataloup, 2022) doivent continuer à dévoiler.

Postface : Essai d'auto-analyse sociologique

Il suffit à un point d'en ajouter deux autres pour que le final devienne suspensif. Et que l'espoir renaisse.

Et si on dansait, E.Orsenna.

Poser un point final n'est jamais un acte anodin. Il met un terme à une réflexion engagée et symbolise la décision ferme et définitive de clôturer la démonstration. Ce point doit assumer le poids de plusieurs années de réflexions, de doutes et de bonheurs. Ce temps de compagnonnage durant lequel les aléas personnels, professionnels ou universitaires ont autant rythmé l'avancée de mon cheminement que celui de mes proches et mon entourage. Mais en l'espace de quelques pages, il est indispensable de suspendre ce point pour livrer cette postface.

Il s'est avéré indispensable de revenir à ce qui a bâti l'architecture de l'ensemble de ce travail de thèse, le liant de cette démonstration intellectuelle qu'a été ma posture de chercheur. Les pages qui suivent se sont avérées nécessaires aussi bien pour dévoiler les logiques guidant mes réflexions que le partage en toute transparence des difficultés rencontrées dans la définition de mon positionnement au cours de ce travail.

Au cours de cette thèse, l'usage du -Je- et du -Nous- a pu se faire parfois hors des normes académiques d'écriture. Cette postface poursuit le seul objectif d'en clarifier leurs emplois, d'en justifier leurs valeurs afin d'en expliciter leurs fonctions dans ce projet de recherche.

I. Se positionner dans le champ

A. Le hasard

Inspecteur de l'Éducation nationale en responsabilité dans une académie, la première mission que je dois assurer est de veiller à la mise en œuvre de la politique éducative dans les classes ainsi que les établissements scolaires. Appartenant au corps des IEN second degré, mon terrain d'investigation principal est le lycée professionnel. Mener un travail de recherche sur le fonctionnement d'une voie de formation de l'Éducation nationale au sein de laquelle la responsabilité du pilotage académique m'incombe tout autant que l'analyse du corps enseignant des PLP Lettres-histoire auquel j'ai appartenu nécessite un retour réflexif sur ma démarche de recherche. Dans quelle mesure la fonction d'autorité liée à l'inspectorat, mon expérience en tant que PLP influencent-t-elles mon regard et biaisent la distance nécessaire du chercheur à l'objet de recherche ? Comment réduire ce biais sur le recueil de données et leur analyse, se méfier de l'entre soi, des connivences et des compréhensions à demi-mots convenues, partagées parce qu'issues du sérail ?

L'obtention d'un DEA en 2000 clôturait un parcours universitaire Dès le début de cette recherche, assez naturellement, suite à mes travaux précédents, il semblait qu'il était venu l'heure de poursuivre ma réflexion sur la construction des identités de groupes sociaux spécifiques. Mes travaux sur l'identité des membres d'une association d'activités de montagne en Bretagne lors de mon mémoire d'histoire m'avaient donné l'opportunité de poursuivre en DEA en me focalisant sur les modalités de la diffusion d'un nouveau goût sportif parmi la communauté des pratiques d'activités de pleine nature. Lauréat du concours d'enseignant de Lettres-histoire en 2006, les dix années qui ont suivi m'ont permis d'embrasser la complétude des missions afférentes au métier. Recruté comme formateur disciplinaire, membre de jurys, tuteur de professeurs stagiaires, faisant-fonction d'inspection, j'ai rapidement accédé à des responsabilités académiques. En 2013, ce qui m'apparaissait à l'époque comme logique et presque naturel, je deviens inspecteur de l'Éducation nationale grâce aux soutiens des inspecteurs en poste à cette époque dans l'académie. Après différentes mutations, je retrouvais mon académie d'origine qui représentait un moment clé. Quitter une académie dans laquelle j'avais fait ma place en tant que professeur académique et y revenir quatre ans plus tard vêtu du costume d'inspecteur à changer ma perception des mécanismes en vigueur. Outre le fait de porter un regard différent sur le fonctionnement de l'académie que je pensais connaitre, ce sont également les regards des différents agents sur ma fonction qui changeaient la situation.

Naïvement, j'ai cru retrouver un environnement identique à celui que j'avais quitté. Les règles en vigueur, les relations hiérarchiques, la perception des décisions, les confrontations, les oppositions et la distance induite par ma fonction avec des professeurs que je côtoyais fréquemment quelques années auparavant sont apparues comme une rupture. La mission d'inspecteur que j'exerçais désormais, outre le fait de mettre en œuvre la politique éducative me donnait à voir de l'extérieur le fonctionnement du corps enseignants auquel j'avais appartenu. L'inspecteur de l'Éducation nationale n'est administrativement pas le supérieur hiérarchique des enseignants, pourtant un rapport singulier existe entre les deux. Je devenais ainsi aussi bien le responsable pédagogique des enseignants qu'un observateur privilégié des évolutions, des doutes, des craintes et des réussites de ce corps enseignant dont j'étais issu. Les réunions d'équipes, les inspections dans les classes, les journées de formations, les jurys de recrutement m'ont permis de dessiner des spécificités du corps enseignant et ses évolutions. Mais ses résistances autant que sa résilience sont également apparues face aux assauts des différentes réformes institutionnelles tout autant que de celles des élèves accueillis dans la voie professionnelle. Penser que l'accès à des fonctions supérieures d'encadrement me conférait les compétences pour mener un travail de recherche témoigne du fourvoiement que fut le mien lors de l'amorce de cette recherche. Accompagner des enseignants demande de comprendre leurs fonctionnements. Les recherches se sont multipliées sur la voie professionnelle mais à l'image de ce corps enseignant, elles sont restées très discrètes voire inexistantes sur ce corps enseignant particulier de matières générales en LP. Ainsi comme je l'évoquais précédemment, c'est assez naturellement que j'ai tenté d'exploiter les compétences acquises lors de mes recherches précédentes sur la construction socio-historique de l'identité pour comprendre le corps enseignants de Lettres-histoire. Mais les mécanismes en vigueur dans le corps et de ses relations avec l'Institution ont démontré leur complexité que les concepts jusqu'alors maitrisés ne pouvaient percer.

Le début de ce travail de thèse s'inscrit dans cette temporalité. Débuter ce travail de thèse après avoir pendant plus de trois années découvert les multiples facettes du métier d'inspecteur n'est donc pas anodin. Il illustre simplement le constat de l'illusion que l'accès à des fonctions d'encadrement confère une expertise supérieure pour analyser les mécanismes en jeu ; illusion d'autant plus forte qu'elle est renforcée par la formation que l'Institution donne aux cadres justifiant que seule l'autorité et le prestige de la fonction sur les professeurs octroient une légitimité scientifique pour expertiser une situation et ainsi conduire le changement : illustration

d'une ultime domination d'une Institution sur ses agents conférant l'illusion de détenir une légitimité pour mener un travail de recherche sur le corps enseignant duquel j'étais issu.

Cette intégration dans le corps des inspecteurs de l'Éducation nationale en Lettres-histoire, groupe numériquement restreint à une cinquantaine de personnes au niveau national développait ce sentiment d'intégrer un groupe marqué par la solidarité et les affinités d'habitus. Elle était également la possibilité de rester au sein de la voie professionnelle. Au lieu de passer l'agrégation ou le CAPES, je préférais rester dans cette voie de formation en privilégiant la stratégies des petits pas, en obtenant une position sociale tout en conservant une certaines proximité avec les milieux modestes. Mes choix apparaissent finalement assez caractéristiques des aspirations des milieux modestes préférant de gravir les échelons hiérarchiques progressivement, les uns après les autres plutôt qu'oser franchir le pas de l'agrégation.

À l'image des professeurs que j'ai pu écouter lors de mes entretiens d'enquête, j'ai donc dû recourir à la mobilisation de l'argument du hasard si facilement mobilisable pour écarter toute réflexion en profondeur afin d'oser débuter ce travail de thèse. À l'image de Marie qui justifie simplement « par hasard » le fait d'être devenue PLP Lettres-histoire, de Stéphanie qui, quant à elle, explique « j'hésitais encore entre les deux concours [PE ou CAPLP] mais bon je me suis inscrite un peu par hasard dans ce parcours », j'ai eu également eu recours à ce prétexte. Ce travail de recherche aurait pu trouver son origine à l'intérieur d'un tramway montpelliérain de la ligne n°1 où par un « heureux hasard », nous avons pu nous recroiser avec ma directrice de thèse en colloque dans l'agglomération où j'exerçais depuis deux ans en qualité d'inspecteur. Cette rencontre a permis de réactiver toute l'expérience que nous avions pu construire ensemble lors de l'année de DEA. Déjà à l'époque, nos temps de travail se conjuguaient entre mes missions d'enseignant non titulaire et celles d'étudiant.

Klein, dans une émission de France culture[163], s'interrogeait justement sur cette notion de causalité en affirmant « Invoquer le hasard, c'est presque toujours admettre qu'il y a une difficulté à identifier une explication causale. Le hasard correspond en quelque sorte au *purgatoire de la causalité* ». Dans cette logique, il est possible de prolonger la réflexion pour la rapprocher de notre sujet. La difficulté de trouver une cause à ses actions peut s'entendre pour l'individu comme une échappatoire pour contourner la nécessité d'assumer les choix, de les justifier et globalement de les accepter pour finalement accepter de les comprendre.

[163] E. Klein, « De la notion de cause en sociologie », La conversation scientifique, France culture, 30/03/2019.

Telle est donc la démarche poursuivie dans cette postface: comprendre les éléments m'ayant conduit à mener ce travail de recherche dans un espace auquel j'appartiens.

B. L'illusion du conflit de loyauté

Débuter un travail de thèse s'apparentait naïvement à une suite logique de mes deux parcours, enseignant et étudiant, que je menais en parallèle depuis plusieurs dizaines d'années. Bien qu'à certains moments, un des deux parcours pouvait être temporairement en sommeil, l'équilibre entre un emploi d'enseignant puis d'IEN en parallèle de celui d'étudiant puis doctorant à l'université semblait s'être établi. Néanmoins dès le début de ce travail, l'amorce d'une réflexion en profondeur a pris la forme d'un questionnement sur un potentiel conflit de loyauté qui m'est apparu de manière récurrente sans y apporter de véritables éléments de réponse. Cette notion de conflit de loyauté n'était que la face cachée de l'iceberg ou un prétexte commode pour passer sous silence la question fondamentale sous-jacente à ce travail de recherche : assumer mon positionnement de chercheur en m'affranchissant de la domination de l'Éducation nationale.

Enfant d'un directeur d'école primaire dans une ville moyenne du Finistère, mon enfance s'est construite dans le giron de l'Éducation nationale jusqu'à passer les premières semaines de mon existence entre les murs d'une école communale où logeaient mes parents. Dans les années 1980, j'étais donc symboliquement bien plus qu'un élève sérieux, j'étais le fils du directeur d'école. J'incarnais ainsi le modèle de l'héritier que le système scolaire destine à un parcours marqué par la réussite et la promotion sociale. Dans ce contexte, sans réellement en avoir conscience, s'est défini mon rapport à la scolarité, à la réussite scolaire et tout simplement ma représentation d'une institution scolaire symbolisée par la réussite de tous, l'équité et la fraternité. J'ai finalement incorporé ce principe d'un habitus de prédisposition à la réussite scolaire dictée par l'Institution scolaire dont mon père représentait la figure tutélaire.

C. Regard sur une trajectoire sociale

Le décès de mon père à mon entrée en sixième a redistribué les cartes du positionnement social ma famille. La reprise d'activité professionnelle s'est imposée pour ma mère jusqu'alors

restée au foyer pour s'occuper de notre famille nombreuse. Son poste d'agent non titulaire à la conciergerie d'un lycée incarne le processus qu'à l'époque je n'aurais pu nommer mais qu'aujourd'hui je définis comme un déclassement immédiat. Des horaires décalés, la vision péjorative d'un poste de concierge à l'entrée du principal du lycée public de l'agglomération ont fait irruption dans notre vie. La prise de conscience brutale du fonctionnement d'un milieu scolaire composé de rapports de forces et de violences symboliques dont la distinction entre les postes valorisées et invisibles déconstruisait mes représentations héritées. Au statut précaire de ma mère s'ajoutaient les taches jugées parfois dégradantes au regard des autres. En quelques années ce changement de positionnement au sein de ce champ a construit mon attention sur ce que Hughes (1996) définit comme « dirty work ». Cet épisode a modifié mon regard sur les mécanismes en œuvre au sein de l'Éducation nationale que je n'ai finalement jamais quittée. J'ai pu m'en éloigner par de multiples expériences professionnelles toujours en parallèle de mes études universitaires. D'employé de restauration à enseignant parachuté du jour au lendemain devant des élèves, de professeur d'une classe unique multi-niveaux d'un collège d'une île en mer d'Iroise d'un kilomètre de circonférence regroupant une quinzaine d'élèves à professeur en voie générale d'un lycée élitiste en centre-ville d'une des plus grandes agglomérations françaises, de formateur dans un centre de formation pour apprentis en milieu rural à des interventions en école élémentaire, ces expériences multiples et variées m'ont permis de comprendre que l'on se construit avec le milieu dans lequel on évolue tout autant que contre lui (Bourdieu, 2004). La confrontation directe avec les inégalités sociales générées, cette violence symbolique quels que soient l'âge, le milieu social ou les origines m'est apparue de manière explicite et parfois violente à l'école.

J'ai cherché des solutions pour limiter les effets de déterminisme social en surinvestissant mes missions d'enseignant me permettant au final de retrouver, titres universitaires acquis, une position dans l'espace social validée par la réussite au concours de CAPLP lettres-histoire officialisant mon intégration au sein du corps enseignant. Le fait de franchir la frontière séparant le monde des enseignants au statut précaire de celui des titulaires de l'Éducation nationale avait une fonction hautement symbolique. En m'octroyant le droit d'entrer, l'Instance régulatrice me permettait de faire œuvre de rachat social. Cette étape me permettait de retrouver une place au sein de l'Éducation nationale et par la même, atténuer les séquelles du déclassement qu'elle avait provoquée.

Au final, ce n'est que plus tardivement à l'occasion de la construction d'une activité pédagogique dans le cadre de l'enseignement moral et civique pour une classe de CAP que la réponse au dilemme de mon parcours est apparue comme une évidence. Cette fidélité contrariée à l'Éducation nationale trouvait sa réponse dans les ouvrages parus suite aux attentats de 2015 et de leurs gestions dans les classes. Dans l'introduction de *Lettres à la France*, Duclerc cite le discours de R. Aron devant la Société française de philosophie le 17 juin 1939 : « il importe que nous donnions à tous ceux qui l'entendent, à tous les Français, la conviction suivante : les Français sont des héritiers, mais, pour sauver un héritage, il faut être capable de le reconquérir à nouveau » et Duclerc ajoute « cette reconquête a un prix, celui de pouvoir mettre en question les usages des valeurs définissant la nation France » (2016, p. 17).

En d'autres termes, je prenais conscience que critiquer l'Institution scolaire envers laquelle j'étais redevable était possible sans risquer de conflit de loyauté ou de trahison. Avec rigueur méthodologique, remettre en question son fonctionnement n'est en aucun cas une volonté de destruction mais bel et bien une volonté d'en discerner ses atouts et ses limites pour mieux les comprendre.

Le fils de l'instituteur que je suis, construit par une appartenance forte au système scolaire, s'est senti abandonné, suite à la disparition prématurée de mon père, par une Institution n'offrant qu'un sale boulot hughien à ma mère en guise de condoléances. Au ressentiment face à cette situation, j'ai opté pour le surinvestissement dans les valeurs d'une école de la République française pour faire face et lutter contre ce sentiment d'injustice.

II. Les multiples -Je-

A. Le pronom omniscient

Les premières années de mon cursus universitaires en faculté d'histoire ont été déterminantes dans le rapport avec l'emploi de la première personne du singulier. Banni de tout discours historique académique, le -Je- s'est effacé derrière un -Nous- impersonnel, neutre mais universitaire approuvé. La construction des phrases devenait ainsi une véritable gymnastique intellectuelle pour éviter l'emploi de tout pronom personnel. Ce choix lexical apparaissait ainsi détaché de toute potentielle perturbation personnelle et permettait de véhiculer l'illusion d'une construction de la vérité historique non parasitée par des affects intimes ou des convictions

personnelles. L'absence du -Je- dans le discours devenait une des garanties d'un discours historique viable puisque « dans son rapport à l'institution de recherche universitaire, commanditaire, éditoriale…l'écriture en sciences sociales se construit un statut en rejetant, autant que possible, les implications les plus intimes » (Lourau, 1988, p.15).

L'exercice de style peut sembler plus abordable quand la distance temporelle qui sépare le chercheur de son objet permet d'amener à une forme de neutralisation. Ce rejet du -Je- semble plus accessible en histoire qu'en sociologie qui « implique celui qui la produit dans le champ même qu'il est en train de décrire et que, par-là, elle n'est pas facile à vivre non seulement parce qu'elle renvoie aux autres une image que peut-être ils ne supportent pas mais aussi parce qu'elle implique celui qui la produit dans l'analyse elle-même » (Bourdieu & Chartier, 2010, p. 20).

Néanmoins que ce soit l'une ou l'autre, le problème perdure et trouve une réponse non pas dans la forme des écrits composée de malices grammaticales ou de ruses lexicales mais dans l'intention du chercheur, le fond de son propos. Expliciter et assumer son projet de recherche permet d'allier les différents -Je- qui peuvent se côtoyer lors de l'écriture. Il donne l'occasion de définir les règles que le chercheur pose pour délimiter son champ d'actions à l'image du pacte que l'écrivain définit avec le lecteur dans le cadre d'une écriture autobiographique (Lejeune, 1996) pour éviter toute forme de dérives.

B. Les deux temps du -Je-

Expliciter mes choix aux lecteurs pour objectiver mon positionnement et mes interactions avec mon objet de recherche comme les interlocuteurs ou mon terrain de recherche devient obligatoire puisque « pour évaluer un travail en sciences sociales, il est utile d'apprendre comment le chercheur a découvert ce qu'il ou elle prétend savoir » (Goffman et al., 2020, p. 273) .

Les règles qui ont régi ce travail se définissent donc par le fait d'assumer pleinement le -Je- dans toute sa diversité puisque l'homme comme le chercheur sont plurielles (Lahire, 1998). Dans cette recherche, cohabitent le chercheur, l'inspecteur de l'Éducation nationale, l'ancien professeur de Lettres-histoire, l'enfant d'instituteur et le fils de la concierge du lycée. Pour éviter les dérives d'une écriture des Narcisses qui fleurissent ces dernières années notamment en histoire (Traverso, 2020), le-Je- a pris des formes différentes.

Le -Je- chercheur s'est effacé derrière une forme plurielle du pronom pour respecter le protocole d'écriture universitaire. Le -Je- inspecteur a été signalé par un encadré noir définissant les précautions à prendre avec mes observations de terrain menées lors de mes visites en établissements que l'analyse ethnographique a pu analyser.

C. Habitus clivé- la question de l'écriture

> « En prenant pour objet un monde social dans lequel on est *pris,* on s'oblige à rencontrer, sous une forme que l'on peut dire *dramatisée,* un certain nombre de problèmes épistémologiques fondamentaux, tous liés à la question de la différence entre la connaissance pratique et la connaissance savante, et notamment à la difficulté particulière et de la *rupture* avec l'expérience indigène et de la restitution de la connaissance obtenue au prix de cette rupture » (Bourdieu, 2000, p. 11).

Le travail sur un groupe social auquel le chercheur appartient pose indéniablement un certain nombre de problèmes épistémologiques mais pose également la question du mode de transcription et tout particulièrement celui de la mise en écriture. Comment faire pour composer entre ce qui relève de l'expérience personnelle ? Comment écrire sur soi sans en faire un simple récit de vie avec la dérive subjective sous-jacente ? Bourdieu relève deux stratégies stylistiques pour éviter ces dérives d'accommodements symboliques entre le chercheur et les lecteurs. Alors que les sociologues et les géographes optent pour une neutralité littéraire, les historiens sont beaucoup plus attentifs aux modalités d'écriture. Est-ce à dire que les historiens cèdent plus volontairement aux risques de la subjectivité contrairement aux autres disciplines ? Sans en écarter les risques de cette stratégie, l'écriture en histoire compose avec cette subjectivité incontournable. Finalement comme le mentionne Prochasson (2002), « moins formalisée, plus aléatoire, moins rigoureuse, diront ceux qui ne l'aiment pas, l'écriture de l'histoire est aussi plus opportuniste, plus adaptable à la diversité de ses objets et abandonne davantage d'espace aux effets des auteurs ».

Le -Je- qui a été utilisé a davantage eu vocation à responsabiliser nos propos et à avertir les lecteurs. Il permet de réaffirmer et d'assumer la démarche scientifique privilégiée. Il assure également un pacte de lecture, cette subjectivité positive (Ricoeur, 1991).

Cet essai de réflexivité poursuit l'ambition de définir les règles qui ont régi ce travail de thèse entre les lecteurs et le chercheur que je suis aussi bien qu'entre le -Je- chercheur et celui de

l'acteur du quotidien. Il permet également de me rassurer. Lorsque Chartier mentionne, en reprenant les extraits de ses échanges avec Bourdieu, que le sociologue est insupportable pas seulement pour les autres mais également pour lui-même puisqu'il se trouve situé dans le champ social dont il fait l'analyse, l'historien permet de relativiser l'ensemble des moments parfois difficiles et douloureux qui ont parsemé ce travail de thèse, de remise en question comme de mise à mal de la légitimité de la démarche retenue. Observer un espace social auquel on appartient, tout particulièrement lors de réformes institutionnelles ou durant des périodes de crise ; composer entre un discours officiel prônant les certitudes de l'égalité des chances et le choix de la sociologie critique, n'est pas si simple pour soi et encore moins pour ses proches.

Ce travail de recherche, chemin quasi initiatique, a dépassé largement le cadre d'un simple objet d'étude à analyser. Comme l'a démontré Naudet (2012), finalement le recours à tous les prétextes possibles notamment celui du hasard, n'est qu'un subterfuge pour justifier l'impact de la mobilité ascendante au sein de l'ordre social dans lequel j'agis. Le fait de défendre l'usage du -Je- dans ce travail incarne également le fait d'assumer pleinement d'avoir échappé à toute forme de déterminisme social.

Alors à l'image d'un Bourdieu se définissant comme schizophrène, les troubles bipolaires entre le chercheur et l'acteur me sont finalement apparus comme des symptômes rassurants voire encourageants menant vers le chemin d'une réflexion-guérison objectivant les multiples aspects potentiellement parasitant le bon déroulé de la recherche.

Table des figures

FIGURE 1: EXTRAITS DU FASCICULE D'ACCUEIL DES PROFESSEURS STAGIAIRES DE L'ENNA DE TOULOUSE, ANNEE 1987-88, PP. 2-3 (BROCHURE COMPLETE EN ANNEXE 1). 22
FIGURE 2: COMPOSITION DU GROUPE DE STAGIAIRES PLP, ENNA TOULOUSE, P.10 24
FIGURE 3: CALENDRIER DE STAGE A L'ENNA DE TOULOUSE, ANNEE 1987-88 (ARCHIVES PERSONNELLES) 25
FIGURE 4: DOSSIER D'INSCRIPTION AU CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS OU DE PROFESSEURS TECHNIQUES, CHEFS DES TRAVAUX DES COLLEGES D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE CONCOURS EXTERNE SESSION 1983(1ER GRADE) 30
FIGURE 5: DECRET N°85-1524 DU 31 DECEMBRE 1985 RELATIF AU STATUT PARTICULIER DES PROFESSEURS DE LYCEE PROFESSIONNEL 32
FIGURE 6: STATUT DES PROFESSEURS D'ENSEIGNEMENT GENERAL DE COLLEGE 91
FIGURE 7: LES COUPLES DISCIPLINAIRES DES CEG ET PEGC 94
FIGURE 8: LE CHANGEMENT DE CORPS D'ENSEIGNANTS 96
FIGURE 9: LE PROJET CULTUREL DES ENNA 98
FIGURE 10: ENNA DE TOULOUSE LIEU DE CULTURE COMMUNE 99
FIGURE 11: LA DIVERSITE DES PROFILS ACCUEILLIS A L'ENNA DE TOULOUSE (P.3) 100
FIGURE 12: LES EFFECTIFS DE L'ENNA DE TOULOUSE, ANNEE 1987-88 102
FIGURE 13:FICHE N°8-10 SUR LES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRE PAR DISCIPLINE 2020-21 109
FIGURE 14: L'UNIVERS SOCIAL DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL 116
FIGURE 15: PART DES JEUNES AGES DE 16 A 25 ANS PEU OU PAS DIPLOMES ET NON-INSCRITS DANS UN ETABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT EN 2016 164
FIGURE 16: ORGANIGRAMME DE LA PLANIFICATION ET DE L'ORGANISATION DE LA MISE EN ŒUVRE DES ECJS EN LYCEE PROFESSIONNEL 171
FIGURE 17: LES DETERMINANTS DE LA CREATIVITE 182
FIGURE 18: ENTETE DE L'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE 200
FIGURE 19: ORIGINE GEOGRAPHIQUE DES REPONDANTS PAR ACADEMIE 201
FIGURE 20: LA PARITE DU CORPS ENSEIGNANTS 214
FIGURE 21 : LA PARITE AU SEIN DU CORPS DES PLP ENSEIGNEMENTS GENERAUX 214
FIGURE 22: LA PYRAMIDE DES AGES DES PLP LETTRES-HISTOIRE DE L'ACADEMIE-CIBLE 215
FIGURE 23: L'ORIGINE SOCIALE DES PLP LETTRES-HISTOIRE 216
FIGURE 24: LA FORMATION INITIALE DES LETTRES-HISTOIRE TITULAIRES DU SECTEUR PUBLIC (N=564) 217
FIGURE 25: LA FORMATION INITIALE UNIVERSITAIRE DES PLP (N=1313) 219
FIGURE 26: FORMATION INITIALE DES LETTRES-HISTOIRE TITULAIRES EN FONCTION DU SEXE (N=1326) 219
FIGURE 27: ÉVOLUTION DE LA FORMATION INITIALE DES PLP LETTRES-HISTOIRE EN POSTE PAR ANNEE 221
FIGURE 28: LE NIVEAU DE QUALIFICATION DES PLP LETTRES-HISTOIRE (N=1186) 222
FIGURE 29: L'ORIGINE SOCIALE DES ENSEIGNANTS (THELOT, 1994, P 20) 224
FIGURE 30: GROUPES SOCIOPROFESSIONNELS DU PARENT DE REFERENCE DES ENSEIGNANTS 225
FIGURE 31: COMPARAISON DE LA COMPOSITION SOCIALE DE LA POPULATION 226
FIGURE 32: ÉVOLUTION DE L'ORIGINE SOCIALE DES PLP LETTRES-HISTOIRE (N=1326) 228
FIGURE 33: L'ORIGINE SOCIALE DES LETTRES-HISTOIRE SELON LE SEXE (N=1275) 229
FIGURE 34: FORMATION INITIALE DES TITULAIRES DE L'ENSEIGNEMENT PRIVE 230
FIGURE 35: MODALITES DE RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS (N=1326) 231
FIGURE 36: PHOTOGRAPHIE DU LHIL 243
FIGURE 37: PLAN DU LYCEE HOTELIER G. FRECHE, MONTPELLIER 244
FIGURE 38: BASSIN 1- REPARTITION DES ETABLISSEMENTS DE FORMATIONS PROFESSIONNELLES 246
FIGURE 39: BASSIN 2 - REPARTITION DES ETABLISSEMENTS DE FORMATIONS PROFESSIONNELLES 247
FIGURE 40: BASSIN 3 - REPARTITION DES ETABLISSEMENTS DE FORMATIONS PROFESSIONNELLES 248
FIGURE 41: REPARATION DES DIFFERENTS TYPES D'ETABLISSEMENT A L'ECHELLE DE L'ACADEMIE-CIBLE 250
FIGURE 42: PROCESSUS DE FUSION 253
FIGURE 43: SCHEMA DE L'ETABLISSEMENT SEGMENTE 256
FIGURE 44: SCHEMA DE L'ETABLISSEMENT PROFESSIONNEL PRETEXTE 257
FIGURE 45: MORPHOLOGIE DE L'ETABLISSEMENT AB. 258
FIGURE 46: SEGREGATION SPATIALE DES TERRITOIRES DES LETTRES-HISTOIRE 262
FIGURE 47: ORIGINES UNIVERSITAIRES DES CANDIDATS ET NATURES DES CONCOURS PASSES (N=1301) 276

FIGURE 48: COMPARAISON DES DEUX GROUPES SELON L'ORIGINE SOCIALE (N=1256) 279
FIGURE 49: COMPARAISON DES DEUX GROUPES SELON L'ANCIENNETE (N=1260) 280
FIGURE 50: DONNEES BRUTES POUR LA SESSION 2016 284
FIGURE 51: PART DES CANDIDATS ELIMINES A L'ISSU DES EPREUVES ADMISSIBILITE 285
FIGURE 52: COMPARAISON DES QUESTIONS DE CONCOURS AU CAPES ET AU CAPLP LETTRES-HISTOIRE DEPUIS 2015 287
FIGURE 53: PROGRAMME DU CAPLP LETTRES-HISTOIRE GEOGRAPHIE, SESSION 2022 290
FIGURE 54: CHANCES D'ATTEINDRE L'ADMISSIBILITE 292
FIGURE 55: TAUX DE REUSSITE AU CONCOURS 293
FIGURE 56: TAUX DE REUSSITE REEL AU CONCOURS 294
FIGURE 57: POSTES OFFERTS AU CONCOURS CAPLP- SESSION 2022 300
FIGURE 58: BILAN DE L'ADMISSIBILITE ET DE L'ADMISSION DE LA SESSION 2019 DU CAPLP/ CAFEP-CAPLP, SECTION LETTRES ET HISTOIRE-GEOGRAPHIE 302
FIGURE 59: LE CHOIX DU CONCOURS (N=1314) 305
FIGURE 60: COMPARAISON DES DEUX GROUPES SELON LA FORMATION INITIALE (N=1314) 306
FIGURE 61: RAPPORT D'INSPECTION D'UNE STAGIAIRE PEGC 332
FIGURE 62: ARRETE DE NOMINATION DE MARIE 334
FIGURE 63: RAPPORT D'INSPECTION DE FRANÇOISE, 10/10/1979 340
FIGURE 64: LETTRE DE MOTIVATION DE FRANÇOISE POUR ENSEIGNER EN MAISON D'ARRET 342
FIGURE 65: RAPPORT D'INSPECTION DE FRANÇOISE PEG LETTRES-HISTOIRE 344
FIGURE 66: NOTIFICATION DE LA STAGIAIRISATION DE FRANÇOISE DANS LE CADRE DES PCET 346
FIGURE 67: INTEGRATION SUR LISTE D'APTITUDE DE FRANÇOISE 346
FIGURE 68: RECLASSEMENT DE FRANÇOISE DANS LE CORPS DES PLP 1 347
FIGURE 69: COURRIER INFORMATION L'ACCES AU DEUXIEME GRADE DU CORPS DES PLP 348
FIGURE 70 : QUESTION ET REPONSE ECRITES N° 07581 DE M. ROLAND COURTEAU 349
FIGURE 71: NOTIFICATION DU RECLASSEMENT DE FRANÇOISE 350
FIGURE 72: ORDRE DE MISSION DE JEAN 354
FIGURE 73: CONVOCATION A L'EPREUVE D'ADMISSION DU PLP 2 358
FIGURE 74: TELEX DE CONFIRMATION DE TITULARISATION 362
FIGURE 75: DEMANDE DE PRISE EN COMPTE PEDAGOGIQUE DE CHANGEMENT DE STATUT 363
FIGURE 76: DEMANDE DE CONGES DE FORMATION 392
FIGURE 77: BIVALENCE, UNE PLUS-VALUE PEDAGOGIQUE ? (N=1314) 405
FIGURE 78: BIVALENCE ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES (N=1326) 406
FIGURE 79: L'ABSENCE DE PLUS-VALUE DE LA BIVALENCE SELON L'ANCIENNETE (N=269) 408
FIGURE 80: PROFIL 1 OU LA BIVALENCE COMME MAGMA DISCIPLINAIRE 409
FIGURE 81: PROFIL 2 OU L'INADEQUATION DES PROGRAMMES 412
FIGURE 82: PROFIL 3 OU L'ABSENCE DE FORMATION 415
FIGURE 83: PROFIL 4 OU LA SURCHARGE DE TRAVAIL DE TRAVAIL SUPPLEMENTAIRE 417
FIGURE 84: LE CHAMP LEXICAL DE LA BIVALENCE (N=1326) 430
FIGURE 85: POSITIONNEMENT DES PLP LHG DANS L'ESPACE SOCIAL (N=589) 435

Table des annexes

Annexe 1 : Extraits du fascicule d'accueil des professeurs stagiaires de l'ENNA de Toulouse, année 1987-88, pp. 2 - 5

Annexe 2 : Un concours sur deux millénaires, Souvenirs du recrutement des professeurs de Lettres-histoire, Lettre de Gilles aux membres du sous-jury histoire géographie du CAPLP

Annexe 1 : Extraits du fascicule d'accueil des professeurs stagiaires de l'ENNA de Toulouse, année 1987-88, pp. 2 - 5

NAISSANCE DES ECOLES NORMALES NATIONALES D'APPRENTISSAGE

Pour former les professeurs qui auront la charge de préparer les jeunes aux réalités du monde industriel tout en leur donnant une culture générale, scientifique et technologique, le gouvernement crée, par ordonnance du 2 novembre 1945, les Ecoles Normales Nationales d'Enseignement Professionnel qui deviendront, par le décret d'application du 26 avril 1946 les Ecoles Normales Nationales d'Apprentissage. Cinq sont ainsi ouvertes simultanément : deux à PARIS, une respectivement à NANTES, TOULOUSE et LYON (l'E.N.N.A. de LILLE ne sera ouverte qu'en 1967). Le même décret précisait que ces écoles étaient à compétence nationale.

Les E.N.N.A. sont donc créées pour former les maîtres appelés à enseigner dans les centres d'apprentissage. En effet, les élèves de ces centres constituent dans le système éducatif français un public original exigeant de leurs maîtres des connaissances et une pédagogie appropriées.

Dans ces conditions, il convenait de donner aux E.N.N.A. des professeurs recrutés d'une manière spécifique à qui il était demandé de réfléchir aux méthodologies de formations, et aux pédagogies les mieux adaptées aux élèves des centres d'apprentissage. Le décret du 27 mars 1946 et l'Arrêté du 25 février 1947 fixèrent les conditions de recrutement des professeurs d'E.N.N.A. et organisèrent un corps de professeurs d'E.N.N.A. recrutés par concours particuliers.

LES E.N.N.A. EN 1987, LEURS AMBITIONS, LEUR AVENIR

Les lycées professionnels regroupent actuellement le tiers environ des élèves scolarisés du second cycle, ils reçoivent la population scolaire la plus défavorisée, socialement et culturellement. Ils permettent aux jeunes d'apprendre un métier, à l'entreprise d'accueillir une main d'oeuvre spécialisée, aux adolescents de recevoir un complément d'enseignement général et, sans doute une formation humaine, une préparation à l'insertion sociale. Plus de la moitié du travail des élèves se fait dans les ateliers, pour les techniques industrielles ou dans les salles spécialisées du secteur tertiaire et, en partie, dans les entreprises au cours de stages.

Il est particulièrement nécessaire de donner aux maîtres des lycées professionnels une double formation professionnelle, didactique et pédagogique sérieuse.

- Professionnelle, parce que la spécialité est déterminante. C'est autour et en fonction de "l'axe technologique" que se définit et s'organise la formation, toujours spécifique à une section même lorsque dans le cas des 4e et 3e technologiques la qualification profession-

nelle n'est pas l'objectif recherché. Les maîtres issus, par exemple, des Instituts Universitaires de Technologie (I.U.T.) ont besoin de confirmer leur pratique, de la diversifier, de l'actualiser. Les anciens ouvriers ou employés ont besoin, quant à eux, d'approfondir leur acquis théorique, et, eux aussi, de diversifier et actualiser leurs connaissances.

- Didactique parce qu'il ne s'agit pas d'effectuer au bénéfice de l'élève un simple transfert de ces connaissances, mais en fonction des objectifs assignés à leur formation, d'en construire, pour eux, les cheminements.

-Pédagogique, parce que les élèves des lycées professionnels constituent une population scolaire difficile et, de surcroît, fort hétérogène. Ils ont connu à l'école un échec quasi-permanent. Ils refusent l'institution, ils doutent de leur avenir, ils manquent gravement de confiance en eux. La pédagogie, sans doute utile ailleurs, est absolument indispensable en lycée professionnel. Or elle n'est jamais entièrement innée et peut s'acquérir grâce à des exercices conduits devant des élèves, précédés d'une définition d'objectifs et suivis d'une évaluation.

Le second intérêt d'une Ecole Normale Nationale d'Apprentissage consiste à fonder l'apprentissage du métier d'enseignant sur la présence immédiate d'un lycée professionnel d'application. Il permet, en effet, aux professeurs-stagiaires de produire des leçons ou de conduire des exercices en situation pédagogique réelle, face à de vrais élèves accomplissant une scolarité normale, et sous le triple regard, critique, des camarades de travail, des professeurs titulaires du lycée professionnel, des professeurs formateurs de l'E.N.N.A.. Ainsi s'établit une alternance permanente entre l'approfondissement professionnel, l'initiation pédagogique et l'application pratique immédiate. En cela, l'E.N.N.A. est un centre de formation de maîtres original.

Le troisième intérêt d'une E.N.N.A. consiste à rassembler en cours de formation, des professeurs-stagiaires de spécialités professionnelles, de niveaux culturels et d'origines sociales fort différents : étudiants issus des facultés et titulaires d'une maîtrise (lettres, langues, sciences, économie...), techniciens issus d'un institut universitaire de technologie (secrétaires, comptables, dessinateurs, électroniciens) parfois, d'entreprises les plus diverses par la taille ou la spécialité (maçons, couturières, conducteurs-routiers...). Seule cette formation en commun, au sein d'un même établissement, et face aux mêmes élèves, permet de susciter un esprit interdisciplinaire, encore imparfait, de constituer des équipes pluridisciplinaires, peu nombreuses encore, qui paraissent nécessaires à la pratique pédagogique d'aujourd'hui.

L'effort de formation actuellement consenti en faveur de l'enseignement technique n'est d'ailleurs ni vain, ni gratuit. La vie professionnelle exige une qualification accrue, et la vie familiale elle-même une sensibilisation suffisante en raison de la généralisation d'objets techniques dont on mesure, désormais, et le rôle et le risque.

Le public de l'enseignement technique s'est, d'ailleurs, considérablement étendu depuis les premiers "centres d'apprentissage" créés, en même temps que les E.N.N.A. en 1946. Il s'est, bien plus encore, prodigieusement diversifié sous la pression constante qu'exerce l'économie.

Aujourd'hui, aux certificats d'aptitude professionnelle, (C.A.P.), donnant une qualification professionnelle immédiate d'un niveau V, se son ajoutés les brevets d'étude professionnelle (B.E.P.) un peu plus polyvalents et enfin les baccalauréats professionnels (BAC-Prof), de niveau IV.

Annexe 2 : Un concours sur deux millénaires, Souvenirs du recrutement des professeurs de Lettres-histoire, Lettre de Gilles aux membres du sous-jury histoire géographie du CAPLP

Un concours sur deux millénaires

Souvenirs du recrutement des professeurs de lettres-histoire

« Acteurs/actrices et témoins de leur temps, dans le cadre thématique et chronologique des programmes d'histoire du lycée professionnel » - Programme du CAPLP lettres-histoire 2021

Propulsé par mon inspecteur, je suis arrivé au concours en 1993. Ce n'était pas encore un acronyme, peut-être n'en était-il pas digne, mais il est indéniable que CADGCPLP eût été peu digeste[1]. Dans mon souvenir, le premier sujet d'écrit que j'aie corrigé était « la montagne en France », par contre je ne me souviens plus de celui qui l'accompagnait, peut-être « l'industrie américaine »[2] ? A l'époque la discipline support de l'écrit était encore « tirée au sort » (comment ?) cinq semaines avant l'épreuve, l'autre tombait alors à l'oral. En 1994 j'y ai été promu. Du moins je l'ai vécu comme tel.

Les présidents étaient alors des universitaires, les inspecteurs généraux avaient disparu au début de la décennie pour ne revenir qu'au changement de millénaire. Pourquoi ? Aucune idée. Avec le recul je serais tenté de dire que ça n'entrait dans le plan de carrière de personne, mais c'est pure mesquinerie. Nous étions donc sous la houlette d'un géographe, universitaire, provincial et truculent. Assez impressionnant dans ses exigences. Mon seul souvenir de la dimension parallèle qu'était le jury de lettres, deuxième monde de notre guerre froide, reste cette dame qui m'a abordé entre deux plateaux de cantine pour me demander mon âge avant de s'offusquer : « C'est bien jeune ». Ma réponse fut aussi décalée que la question mais, au débotté, je n'ai pas trouvé mieux : « Vous avez dû être jeune aussi ? » (« Oui mais tout de même ! ») … Fruit (légume ?) d'un pays concordataire, j'avais pourtant cru comprendre que 33 ans était un bon âge pour soupeser les âmes.

Les deux disciplines étaient donc nettement séparées, je ne me souviens pas si on se retrouvait lors de certains accueils… peut-être. Mais, à cette époque de triple épreuve d'oral, même les jurys des deux épreuves disciplinaires ne se croisaient guère, chacun avait sa salle de réunion, son horaire, son *habitus*. Même sa tenue : si les cravates restaient la norme pour l'épreuve sur dossier (EOD), elles commençaient à s'estomper à l'épreuve académique (celles de Gérard Labrune, valaient toujours le coup d'œil matinal). Historiens et géographes, faisaient fi de leurs différences lors du « repas des provinces », agapes fort arrosées s'il en est, avec moult chansons. Mais je m'égare. Les lettreux y ont été greffés plus tard, à l'instigation de présidentes qui affirmaient vouloir rapprocher ces deux mondes mais voulaient sans doute aussi calmer le jeu. Quand je suis arrivé, notre président savait apprécier, plus ou moins discrètement, certaines bouteilles restées bouchées le premier soir et qui, du coup, ne réapparaissaient plus en fin de parcours, à la grande surprise de ceux qui les avait apportées.

[1] Car c'était le « Concours d'accès au deuxième grade du corps des professeurs de lycée professionnel »

[2] J'ai recherché et retrouvé : *« La montagne dans l'espace français : étude humaine »* et *« Mutations et crises des espaces urbains aux Etats Unis d'Amérique »*. Drôle d'idée que d'archiver ça : pourquoi (qui) le garder ? Du coup j'en ai fait une annexe au présent témoignage, certains y reconnaîtront celui sur lequel ils ont planché.

1

Les jurés de ce concours y entraient pour durer, passant de l'externe à l'interne et réciproquement, ou prenant une année sabbatique avant un retour discret. C'est mon cas : je suis le dernier des cœlacanthes, sauvé car disparu un temps dans mes abysses. Cette stabilité du jury présentait un inconvénient : entre ennui et suffisance, quelques agrégés perdus et aigris y exerçaient leur sadisme, mais globalement ses oraux avaient déjà une réputation de bienveillance ; le jury se rengorgeait assez volontiers d'une différence qui, à en croire les candidats et la rumeur, distinguait le climat de ses épreuves de celui du CAPES. Satisfaction de gagne-petit ? Avec le recul, cette stabilité présentait surtout une série d'avantages : la culture commune dépassait largement les chants partagés.

Les procédures d'interrogation s'harmonisaient, se copiaient, essaimaient d'un IUFM à l'autre, d'une préparation à l'autre, rééquilibrant les chances des candidats. Au départ (le mien et celui des IUFM), un concurrent lillois moyen pouvait viser une excellente note, sans comparaison avec l'autodidacte venu d'ailleurs. Aussi la méthode lilloise de traitement des sujets essaima-t-elle pour devenir en quelques années une évidence incontournable. Il est vrai que les IUFM s'inventaient, initiaient timidement et chichement, des préparations à ce concours tandis que les académies héritant des six ENNA[3] avaient pour elles la structure, les formateurs, l'expérience, le volume d'inscrits. Bref : les moyens et la compétence.
Durant les sessions d'oral, les approches et conceptions se frottaient et ces étincelles transportaient les idées d'une académie à l'autre. J'ai progressivement réalisé à quel point le concours était la tour de contrôle de l'histoire-géographie en lycée professionnel. J'y ai admiré les têtes pensantes de notre didactique, de la pédagogie en LP. Par cercles concentriques successifs, je les ai approchées, j'ai vu comment étaient tissés les échanges et les pratiques, confrontées les priorités, redessinées les trames des programmes. Je me souviens, par exemple, d'un apéritif de fin de journée à Poitiers sur une terrasse de la place Leclerc, où, à fleurets mouchetés, se discutaient les usages du manuel en classe de CAP. Un tour des buveurs aurait permis de relever que toutes les maisons d'édition étaient représentées…
J'y ai largement appris mes métiers, celui de professeur d'histoire-géographie plutôt que de CMC, celui de formateur disciplinaire, celui d'auteur de manuel. Plus guère celui d'inspecteur : l'histoire était en marche et la tour de contrôle progressivement vidée. Le concours permet aujourd'hui plus facilement aux jeunes collègues de trouver leur place, de vivre cette expérience avant de laisser la place à d'autres. C'est très bien. Mais faute d'expertise partagée nos enseignements s'ennuient et nos disciplines dépérissent : quand et où discute-t-on nationalement des pratiques et pilotages académiques ? Internet pallie ce vide mais les réseaux y sont aussi informels que parcellaires. Chaque avion trace sa route dans ses nuages.

L'oral du concours s'avère aussi un véritable baromètre du temps qui passe. Les bouteilles d'eau, introduites par des candidats sudistes, sont progressivement devenues aussi incontournables que les brouillons et les trousses. Pour le jury aussi d'ailleurs. Les accents s'y sont progressivement estompés et il est devenu nettement plus difficile de deviner l'origine d'un candidat sans lire sa convocation. Je me souviens, d'ailleurs, de discussions terminologiques récurrentes au sein du jury : ce contenant était-il un sac, un sachet, une poche, un pochon, un cornet ? Quel nom donner au « pichet » de vin que nous souhaitions commander ?
Les aventures de Cafougnette et l'air de *La polenta* ont rythmé combien d'années de jury ? Tous deux étaient là à mon arrivée, le premier est parti avec son interprète, la seconde s'est estompée plus lentement : quelqu'un se souvient-il de l'un ou l'une ? Ils étaient incontournables au repas des provinces, parfois convoqués par des potaches en goguette sur une terrasse. Deux repères qui

[3] Pour les principaux acronymes, voir le glossaire final.

témoignaient de l'ancrage historique des membres du jury et de son directoire dans deux académies : Lille et Nice. Dijon serait la troisième.

Amiens, La Rochelle, Poitiers, Lyon, Reims, le concours est par essence nomade, posant ses cartons et sa cafetière plus ou moins longtemps dans un lycée ou une ville, en fonction de l'accueil des proviseurs et des prédilections des directoires. Chacune influe sur l'ambiance du jury, les aléas climatiques amiénois tendaient à rapprocher, à resserrer les tables dans quelques restaurants. Les faibles prix de « La Fourchette » m'ont surpris jusqu'au bout et cette cantine était propice aux grandes tablées, aussi hétéroclites fussent-elles. L'essentiel, comme toujours dans ce cas, est de bien trouver sa place. Jeune prof je n'en grinçais pas moins des dents à l'arrivée de l'addition partagée : je ne buvais jamais de vin, les sénateurs choisissaient de belles bouteilles. J'imagine que la tradition perdure mais mon budget est devenu plus confortable ; il ne m'en reste pas moins une propension à proposer des alternatives à l'arithmétique quand arrive l'addition et qu'une végane n'a mangé que de la salade... A La Rochelle, il fallait être attentif à ne pas s'emmêler les pinceaux : penser à se repeindre en érudits consciencieux et sévères au retour de la pause méridienne et littorale où on avait adopté la mimique du plagiste épanoui derrière ses lunettes de soleil. Inverser les deux aurait démasqué une certaine forme de ridicule de notre rituel républicain. Comment parler de Poitiers ? Entre la bonhomie fraiche et humide d'Amiens (à les en croire, les sudistes y faisaient provision de pulls) et le tourisme estival rochelais, j'avoue que le Poitou fait assez piètre figure dans mes souvenirs. Les horaires de travail ne permettaient pas de profiter de ses monuments, l'accueil dans un lycée privé de la périphérie était assez spartiate. Assez injuste aussi pour les candidats dominicaux qui, en l'absence de transports publics ces jours-là, arrivaient en taxis. De fréquents séjours à l'ESEN ont, depuis, redoré à mes yeux le centre-ville d'or frais : à côté des vents sinistres de Chasseneuil du Poitou, il tient du pays de Cocagne. Lyon a dispersé tout le monde. Chacun, chacune, chaque groupe y vivait sans doute plus paisiblement, ce n'était plus une colonie de jurés, périodiquement implantée entre cathédrale et hortillonnages (combien logeaient dans les quatre hôtels du pied de la tour Perret ?) mais un sociogramme territorialisé, riche de sa complexité comme de ses singularités.
De Reims je ne parlerai pas, ce serait prématuré et ce soin reviendra à d'autres.

Si j'osais je dirais que l'esprit du jury s'incarne dorénavant surtout dans sa présidence : elle en choisit les membres plus qu'elle ne les rencontre en arrivant, elle détermine son fonctionnement. L'exemple des questions de programme me semble représentatif : elles s'avèrent annoncées au jury quand elles furent discutées en jury. Je me demande, d'ailleurs, si elles ne sont pas, dorénavant, publiées indépendamment des réunions du jury ? Bref, la présidence préside tandis que le jury jure et opine. Les plateaux de la balance sont assurément à leur place. Mais on peut mesurer le chemin parcouru en une trentaine d'années : d'un jury stable piloté par un universitaire à un jury d'intermittents dirigé par l'inspection générale. Si j'osais encore, je tracerais deux profils parmi les présidentes et présidents que j'ai côtoyés : les bleu.es (les bizuts ?), assurément les plus nombreux, fraichement arrivés à l'inspection générale, qui font leurs classes et leurs preuves dans ce concours avant de passer aux choses sérieuses, ou quelques vétérans, qui transitent avant la retraite. Sur les douze inspecteurs généraux passés par la présidence ou la vice-présidence que j'ai retrouvés, huit portaient ce titre depuis trois ans au plus tandis que, parmi les autres, un seul n'est pas parti en retraite dans les deux ans qui ont suivi son arrivée au jury[4]. Cette caricature[5] mérite d'être estompée en saluant l'engagement durable de certain.es, pour partie pilotes de nouveaux programmes qu'ils ont peut-être voulu voir grandir. Je m'en réjouis mais je ne peux

[4] En annexe un tableau recense les informations glanées.
[5] Que penser de l'année ou *tous* les IA-IPR de lettres stagiaires ont été intégrés au jury ? De mémoire il n'en restait qu'une l'année suivante : fin du cobayage ?

m'empêcher de regretter que cette durabilité, qualité pour la présidence, flirte dorénavant avec le défaut pour les jurés. En lettres-histoire, la voie pro fonctionne en isolats et l'endogamie guette sa réflexion didactique. Avec de belles réussites, assurément, mais quel dommage qu'elles soient si mal partagées. Je n'ose avancer plus loin et reviens à mes moutons, me gardant bien d'évoquer ici, fût-ce allusivement, les relations *entre* ces inspecteurs généraux.

Suis-je passé très vite sur l'écrit ? Confirmons juste que sujets et productions témoignent discrètement de leur temps[6]. Un exemple ? En 2002 le sujet fut : « La mise en place de l'Etat républicain, 1871-1914 ». Cette année-là, un grand nombre d'introductions débutaient par des formules du type : *« La république est dorénavant définitivement implantée en France »* … certitude déroutante de futurs professeurs d'histoire. Peut-être secouée par le second tour de la présidentielle.

Quant à l'oral, chaque directoire s'est attaché à limiter un peu plus les écarts entre candidats. Les sujets ont été de plus en plus harmonisés et calibrés (songeons que l'unique document accompagnant un intitulé de géographie pouvait être une carte IGN 1/25000 soigneusement pliée…). Je vous épargnerai la liste des tentatives d'harmoniser aussi les pratiques des jurys, entre leur brassage tous les deux ou trois jours, la confrontation des moyennes à la décimale ou les grilles diverses, la palette est large. N'oublions pas les adaptations logistiques : j'imagine que l'organisation des oraux s'est simplifiée avec le passage de trois à deux épreuves et la division par quatre du nombre de candidats à accueillir[7].

Quelques anecdotes pour l'oral ? Comment ne pas évoquer ce candidat assis entre deux gendarmes, bénéficiant de la présomption d'innocence mais néanmoins incarcéré pour soutien à l'ETA ? Ou cette candidate accouchant entre les deux journées d'oral et qu'il fut un temps question d'aller interroger dans sa chambre d'hôpital ? Voire cette Guyanaise qui avait raté son avion et qu'un ultime jury a encore écouté alors que la plupart d'entre nous étaient déjà partis… c'était un temps où la barre se fixait en petit comité, avec la bénédiction des fuyards.
Je ne résiste pas à un dernier souvenir, dont me reste l'émotion. Epreuve académique, dossier de géographie consacré aux émeutes raciales de Los Angeles en 1992. La candidate, réunionnaise et colorée, s'appuie sur son quotidien pour conclure que de telles tensions sont inimaginables dans la société française. Sur cette base, nous sommes d'accord avec elle, lui, fils de réfugiés espagnols, apatride jusqu'à sa majorité et moi, dont le grand-père alsacien a changé quatre fois de nationalité sans quitter son village. J'aimerais croire que nous tirerions la même conclusion aujourd'hui.

L'affirmation des IUFM a progressivement bouleversé le petit monde du recrutement des professeurs de lycée d'enseignement professionnel. Avant, tous les stagiaires étaient formés en ENNA, chacun migrait pour deux ans, puis un seulement, vers l'une de ces écoles normales qui accueillaient les futurs professeurs de lettres-histoire (et géographie, et longtemps « législation du travail » aussi). Six ENNA maillaient le territoire : Lille, Nantes, Toulouse, Lyon, Saint-Denis et Anthony. Deux au nord et sud de Paris mais aucune dans l'est pour achever l'hexagone. Pourquoi ? On a raconté, au stagiaire que je fus, que ça avait bloqué à Strasbourg entre le parti communiste (ou la CGT, largement représentée parmi les formateurs) et l'évêché, sur la question d'un enseignement religieux en cette terre concordataire, que l'ENNA se serait provisoirement repliée

[6] En annexe encore, l'évolution sur dix ans des thèmes proposés en EOD/histoire, leurs récurrences ou absences dégagent des préoccupations et leurs évolutions. Contrairement aux apparences, je ne suis pas totalement cinglé : je ne n'ai pas établi cette liste pour l'occasion mais la tenais à jour pour mieux préparer les candidats.
[7] Voir en annexe l'évolution de nombre de postes au concours.

vers la capitale en attendant... et y serait restée. Mais si c'est vrai, où avait/aurait-elle été implantée à Strasbourg ? Aucune trace malgré mes recherches. Jusqu'au jour où un vieux cheminot m'a raconté avoir passé son CAP de serrurier « en 1949, à l'ENNA ». C'est bon, le témoin atteste : c'est vrai et je sais où[8].

Avec les IUFM chaque académie pouvait dorénavant prétendre former les professeurs-stagiaires et du coup avoir sa propre préparation au concours. Nombreuses s'y sont essayées, celles des ex-ENNA ont dominé encore un temps avant de s'effriter, parfois s'effondrer. En tout cas le nombre d'heures de formation des nouveaux recrutés a dégringolé comme un jeudi noir : des années de formation dédiées, avec leurs enseignants, leurs lycées d'application, leur logistique, leurs cohortes nombreuses sont devenues des variables d'ajustement locales où la didactique tenait en quelques journées. Cette académisation a sans doute renforcé la compétence et le professionnalisme des équipes de formateurs, se substituant de fait à d'autres opportunités, territorialisées ou nationales, de recherche et de formation réciproque, dont les budgets fondaient, comme le GEREX[9] ou les différents pôles interacadémiques un temps consacrés à la mise en œuvre des compétences en LP (que les travaux de ces derniers aient été interrompus par… la guerre du golfe donne une idée du choc que ce conflit a pu susciter : comment faire cours quand mes élèves de bac pro se demandaient s'ils allaient pouvoir passer l'examen ou si, conscrits[10], ils allaient devoir boucler leur paquetage pour partir au front ?). L'importance des enjeux du rapprochement des corps enseignants ne saurait, pourtant, réduire le bilan des IUFM à ma mesquine lorgnette. ESPE et INSPE ont pris la suite, chaque étape remettant en question l'existence de parcours de formation dédiés aux PLP lettres-histoire. Combien d'académies ont encore le leur ?

Un mot encore.

A la rentrée 2021, le professeur de lettres-histoire enseignera statutairement ***trois heures*** en classe de terminale baccalauréat professionnel (un peu plus, lorsqu'il aura la chance d'intervenir un moment dans l'un ou l'autre dispositif transversal). Lorsque j'ai commencé, le même niveau de classe représentait ***dix heures*** de mon emploi du temps[11].

J'ai longtemps défini mon métier comme celui d'interface entre ces jeunes et le monde. Ambitieux ? Sans doute. Mais j'ai la prétention de croire que nous l'avons été. Comment le définir aujourd'hui ? Trouver une réponse m'aiderait à décider s'il faut convaincre encore d'éventuels candidats à passer ce concours pour enseigner les lettres, l'histoire et la géographie à des lycéens professionnels.

[8] L'actuel lycée professionnel Jean-Frédéric Oberlin, 4 rue de des planches, qui fut entre autres rectorat et université avant que le Reich allemand n'en construise une neuve.

[9] Les membres du GEREX (Groupe d'Etude de Recherche et d'EXpérimentation), venus de nombreuses académies, ont produit des milliers de fiches de travail autonome… il en reste quelques traces sur la toile.

[10] N'oublions pas qu'après redoublements et BEP, ils étaient sensiblement plus âgés que les bacheliers d'aujourd'hui.

[11] Bac pro tertiaire : 2h d'HG + 2h de Fr en classe entière + 2h de Fr pour chaque groupe + 1h d'activités personnalisées (ancêtre souple et innovant des PPCP) + 1h de concertation (eh si).

ANNEXES

Annexe 1 : Glossaire
Annexe 2 : Présider
Annexe 3 : Nombre de postes au concours externe du CAPLP (
Annexe 4 : Sujets d'écrit en histoire ou géographie du CAPLP (1991-2008)
Annexe 5 : Thèmes des dossiers d'EOD consacrés à l'histoire (1999 à 2009)

Annexe 1 : Glossaire

- CMC : Connaissance du monde contemporain, discipline enseignée en LP, remplacée par l'histoire-géographie en 1992 (BEP) puis 1995 (bac pro).
- ENNA : Ecole normale nationale d'apprentissage (avec lycée d'application associé).
- EOD : épreuve orale sur dossier. Ses sujets (histoire ou géographie) associaient le plus souvent un écrit théorique, une ou deux double-page de manuel et un extrait des instructions officielles. Les candidats, dont vous avez peut-être été, confrontaient les trois pour présenter leur réflexion sur cette thématique.
- ESEN : Ecole supérieure de l'éducation nationale, lieu de formation des inspecteurs et autres cadres, renommée depuis IH2EF.
- IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres, grand-père de l'INSPE.
- LP : lycée professionnel, remplace le « lycée d'enseignement professionnel » à l'arrivée du bac pro (JO du 1.12.1985), première tentative de l'afficher comme un lycée parmi d'autres.
- PLP2 : Professeur de lycée professionnel 2d grade, recruté à bac+3 quand le 1er grade l'était à bac+2 (DEUG), variante apparue avec le baccalauréat professionnel puis disparue avec la fusion des deux grades.
- Rédhibitoire : longtemps mot fourre-tout des discussions de couloir durant les oraux. Tout ce qui est scandaleux ou « rédhibitoire » ne le sera pourtant plus au moment de fixer la barre donc pourquoi s'énerver ? … Peut-être disparu car je ne l'ai pas entendu cette année. Excellente nouvelle.

Annexe 2 : Présider

Présidences ou vice-présidence des IGEN aux concours de lettres-histoire (internes, externes ou réservés) depuis leur retour en 2000.

	IG depuis	Début de sa (vice)présidence du concours interne ou externe
[redacted]	1994	2000 (retraite en 2001)
	1998	2000
	2000	en* 2007 (retraite en 2009)
	2001	en 2003
	2002	en 2006-07 (retraite 2008)
	2002	en 2009
	2007	en 2009
	2010	en 2013
	2012	en 2013
	2013	en 2016
	2014	en 2016
	2018	en 2021

** **en** = au jury cette année-là (sans que la source permette de déterminer si c'est la première année)*

Annexe 3 : nombre de postes au concours externe du CAPLP

	Lettres-histoire	*biotechnologies option santé -env*
1991	360	
1992	330	
1994	350	
1996	430	
1997	420	
2001	372	
2011	230	*147*
2012	250	*165*
2013	295	*180*
2014	188	*215*
2015	210	*250*
2016	237	*242*
2017	220	*242*
2018	183	*194*
2019	114	*210*
2020	100	*200*
2021	120	*200*

Pourquoi confronter lettres-histoire et biotechnologies ?

Parce que leurs évolutions réciproques sont parlantes : les PLP biotechnologies enseignent la PSE (ex VSP ou HPS). Cette discipline caméléon aux intitulés et programmes changeants avec l'air du temps s'avère fortement invasive (rédurale ?) : elle est, par exemple, discipline professionnelle ou générale, selon les besoins. Ainsi en CAP, elle est « professionnelle » dans la grille horaire puis « générale » à l'examen. Elle s'adapte et restera. Comparons, par exemple, à ce niveau de formation, ses conditions d'enseignement à celles de nos disciplines (lettes+histoire+géographie) : égalité avec 43,5h, mais la PSE, elle, ne s'enseigne qu'en groupe.
En 2010 (BOEN du 08.04.2010), les mêmes élèves avaient 3,5h de F-HG pour 1h de PSE.
Le bilan est clair et se passe de commentaire : chaque fois que les lettres-histoire s'érodent, elle prolifère. Je suis jaloux donc mesquin. Mais le témoin étant par essence subjectif, je peux me le permettre, comme d'admirer l'efficacité du travail de lobby. Je suis jaloux de ça aussi.

VSP : Vie sociale et familiale
HPS : Hygiène - prévention - secourisme
PSE : Prévention - santé - environnement

Annexe 4 : Sujets d'écrit en histoire ou géographie du CAPLP

Chaque sujet comporte plusieurs documents : 2 ou 3 à l'externe (E), le double à l'interne (I)
Le 3e concours ciblait certains contractuels.

1991	E	G	*L'espace industriel français, étude géographique* *Comment l'inégal dynamisme démographique et économique s'inscrit-il dans l'espace des Etats-Unis d'Amérique ?*
	I	G	*Jura et Vosges dans l'espace français* *Dynamique urbaine au Brésil*
1992	E	H	*Les libertés en France de décembre 1952 à 1914* *Les enjeux de la guerre froide de 1947 à 1962*
	I	H	*Le monde agricole en France de 1848 à 1914* *L'Europe dans les relations internationales depuis 1945*
1993	E	G	*La montagne dans l'espace français : étude humaine* *Mutations et crises des espaces urbains aux Etats Unis d'Amérique*
1994	E	H	*L'Etat nazi 1933-45* *L'établissement du régime républicain en France de1848 au tournant du siècle*
	I	G	*L'espace touristique littoral de la France* *Industrie et différenciations spatiales dans les pays du Tiers Monde*
1995	E	H	*L'économie coloniale et les transformations de l'Afrique des années 1920 aux années 1970* *Le monde ouvrier en France de 1848 à 1914*
1996	E	G	*Les dynamiques des espaces urbains français* *Demande de terres et évolution des espaces agricoles dans les pays en développement*
1997	E	G	*La population de la France métropolitaine : contrastes démographiques et mobilité* *Tourisme international et développement du Tiers Monde*
	I	G	*Espaces ruraux du Tiers Monde : environnement et développement* *Tourisme et aménagement du territoire : la montagne en France*
1998	E	G	*Différenciations sociales dans l'espace français métropolitain* *L'arc alpin dans l'espace européen*
1999	I	H	*L'industrie automobile aux Etats-Unis et en France, 1900-1939* *L'idée républicaine en France, de 1848 à la fin de la première guerre mondiale* [sic]
2000	I	H	*Les relations entre les Etats-Unis et l'Europe de Wilson à Truman* *La République en question dans les années trente*
2001	E	G	*Tourisme et aménagement de l'espace en France (DOM-TOM inclus)* *Les espaces ruraux de l'Europe méridionale et leurs mutations*
	I	H	*Catholiques et Républicains en France, 1848-1918* *L'émergence d'une puissance : les Etats-Unis de 1898 à 1919*
2002	E	H	*Les Etats-Unis et les mondes communistes de 1947 à 1975* *La construction de l'Etat républicain, 1871-1914*
2003	E	G	*Les espaces industriels littoraux de l'Union européenne* *Les mutations des espaces ruraux en France métropolitaine*
2004	E	H	*Scolarisation et formation professionnelle des filles de la loi Falloux (1850) à la loi Haby (1975)* *Le pouvoir autocratique dans la Russie impériale de l'avènement de Catherine II à mars 1917*
	3e	G	*Les régions frontalières de la France métropolitaine (carte obligatoire)* *Les espaces industriels en Asie orientale (Japon, Corée du Sud, Chine, Taïwan) entre permanences et mutations (carte obligatoire)*
2005	E	H	*Être chrétienne en France au XXe siècle* *Les femmes et la patrie en France de 1870 à 1945*
2007	E	H	*La France et ses colonies du milieu du XVIIIe siècle à 1870* *Les sociétés paysannes en France et en Angleterre de la seconde moitié du XVIIIe siècle aux années 1820*
2008	E	H	*L'idée coloniale en France : l'exemple de l'Afrique, du début des années 1920 à 1962* *Les sociétés urbaines en France et en Angleterre des années 1900 aux années 1970*
	I	H	*De Gaulle, les colonies et la décolonisation* *Les ouvriers dans les sociétés anglaise et française des années 1900 aux années 1970*

Annexe 5 : Thèmes des dossiers d'EOD consacrés à l'histoire (de 1999 à 2009)

Cette liste approximative (en cas d'intitulés proches) témoigne empiriquement de l'évolution des préoccupations des concepteurs – cf. par ex. le peu d'intérêt pour la laïcité … (** = 2 dossiers sur ce thème)

	2009	08	07	06	05	04	03	02	01	00	1999
1. le totalitarisme (le concept de / en URSS))			*	*	**		*	*		**	
2. le fait religieux (histoire et religion / et religions)				*	*	*	*		*	**	*
3. la notion de laïcité (école et laïcité)		*				*				*	**
4. histoire et mémoire (l'immigration entre)		**		*	**	*		*	**	*	*
5. l'utilisation du témoignage en histoire			**				*				
6. l'histoire orale					*						
7. la micro-histoire (micro-histoire et documents)				*				*			
8. guerre et histoire		*				*					
9. guerres et conflits contemporains			*		*						
10. la notion de guerre totale							*				
11. l'enseignement de la défense									*	*	
12. la notion d'Etat					*						
13. la notion / le concept de puissance								*		*	
14. enseigner l'histoire de l'Europe	*		*			*					
15. supranationalité et identité(s) nationale(s)						*					
16. nation/nationalisme, territoire, identité, nationalité	*				*			*	*		
17. citoyenneté (et polit. / enjeux du débat pol. en Fce)			*				*		*	*	
18. histoire politique (étudier l'histoire d'un régime)											*
19. la démocratie (libérale ou /et république)			*				*		***		*
20. l'Histoire du temps présent (enseigner)							*	**	*	*	**
21. l'événement (et rupture)/l'enseignement de l'évmt	*						*	*			
22. événement et histoire du temps présent	*										
23. hist. du temps présent et formation du citoyen								*			
24. l'histoire récente								*			**
25. les liens entre le passé et le présent					*						
26. les génocides (+extermination Tziganes)	**		*				*				
27. l'enseignement des questions vives		*									
28. l'histoire économique					*						
29. la notion de décolonisation					*				*		
30. le temps historique		*		*		*					
31. évolution historique et périodisation							*				
32. la périodisation, ruptures et continuité / frise chrono	*						*			*	
33. histoire de l'éducation		*									
34. « histoire officielle » et enseignement								*			*
35. les enjeux de l'histoire enseignée								*			
36. la vérité en histoire							*				
37. la place de la biographie (les héros nationaux)	*	**			*		*				
38. mythologie ou histoire nationale ?											
39. les concepts en histoire					*						
40. la méthode de l'historien						*					
41. l'éducation au patrimoine					*						
42. école et société								*			
43. l'histoire culturelle			*		*		*			*	
44. histoire des pratiques socio-culturelles				*							
45. la notion de culture de masse + image pub.			*					*			
46. le film (histoire et cinéma)				*		*					
47. image et histoire								*			
48. l'usage de la photographie en histoire		*									
49. carte et représentation		*									
50. le sport, pratique socioculturelle					*						
51. statut de l'œuvre d'art dans l'enseignmt de l'hist.								*			
52. l'histoire des femmes	*		*					*			
53. la mode en histoire								*			

Résumé

Mots-clés :

Sociologie ; histoire ; lycée professionnel ; professeurs ; Lettres-histoire ; stigmate ; bivalence ; frontières; PLP, violence symbolique, entre-soi ; baccalauréat professionnel.

Cette thèse propose d'analyser l'identité du corps enseignant le plus nombreux de la voie professionnelle, garant de l'enseignement des humanités au sein d'une voie de formation reléguée : les professeurs de Lettres-histoire. Héritiers de la culture technique au sein du système scolaire français, ces enseignants restent méconnus par la place singulière et incertaine qu'ils occupent au sein de l'Éducation nationale notamment depuis la définition de leur statut consécutif à la création du baccalauréat professionnel en 1985.

Identifier les marges de libertés que leur statut marginalisé aux frontières du champ scolaire leur confère permet de dévoiler les stratégies d'entre-soi que ces professeurs déploient en revendiquant leur singularité stigmatisante : la bivalence disciplinaire.

Cette étude conduite dans une approche multiscalaire prend appui sur différentes méthodes. À l'analyse des dossiers de carrières des professeurs (en poste et retraités) issus des archives administratives d'un rectorat depuis 1960 conduisant à des monographies professorales, s'ajoutent l'exploitation des entretiens semi directifs de professeurs et des observations participantes dans plusieurs établissements au sein de deux académies parmi les plus importantes de France. Un questionnaire auprès de l'ensemble des PLP Lettres- histoire en France lui confère une dimension nationale. L'analyse de la littérature administrative produite par les différents acteurs de l'Éducation nationale (ministère, inspections générales et territoriales, syndicats et autres corps enseignants) complète ces démarches.

L'analyse socio-historique du corps polymorphe des PLP Lettres-histoire permet de révéler les stratégies de ces enseignants face à la particularité des élèves de la voie professionnelle. Ils font de cette spécificité un enjeu identitaire et un mode d'existence professorale qu'ils cultivent par-delà les frontières qui leur sont imposées et qu'ils contribuent à préserver tout en les dénonçant.

Abstract

Key-words:

Sociology; history; vocational high school; teachers; French-History; stigma; bivalence; border; PLP; symbolic violence; self-segregation; vocational baccalaureate.

This thesis proposes to analyze the identity of the most numerous teaching staff in the French vocational education and training (VET) who ensures the teaching of humanities within an overshadowed vocational education: the teachers of French-History.

Inheritors of the technical culture within the French school system, these teachers remain little-known because of the singular and uncertain place they occupy especially since the definition of their status that followed the creation of the vocational baccalaureate in 1985.

Identifying the margins of freedom that their marginalized status at the border of the school field gives them makes it possible to unveil the social grouping strategies that these teachers deploy by claiming their stigmatizing singularity: the disciplinary bivalence.

This study, conducted in a multiscale approach, is based on different methods. In addition to the analysis of (working and retired) teachers' career files from the administrative records of a rectorate since 1960, leading to teachers' monographs, there are semi-structured interviews with teachers and participant observations in several vocational high schools within two of the most important academies in France.

A questionnaire sent to all the French-History PLP's (in France gives it a national dimension. The analysis of the administrative literature produced by the various actors of the French National Education system (Ministry, general and territorial inspectorates, trade unions and other teaching staff) completes these approaches.

The socio-historical analysis of the polymorphic staff of French-History PLP's reveals the strategies of these teachers facing this type of students from the vocational education.

They make this specificity an identity issue and a mode of teaching existence that they cultivate beyond the boundaries/borders imposed on them by the French school system and that they help to preserve while denouncing them.

Index des auteurs

A

Accardo · 43
Aebischer · 34
Agulhon · 29, 61, 74, 101, 130, 131, 149, 150, 194, 241, 255
alheta · 110
Amiraux · 197
Arbaret-Schulz · 145
Aron · 453
Artus · 133, 242
Aubert · 34
Azéma · 185, 195, 433, 444

B

Badinter · 441
Bantigny · 42
Bardin · 206
Baribeau · 201
Barrère · 159
Baudelot · 49, 67, 352
Beaud · 46, 48, 66, 67, 151, 154, 155, 157, 165, 193, 202, 380, 442
Becker · 133, 153
Beckers · 122
Bédarida · 188
Berger · 187, 401
Bernard · 60, 71, 75
Berry · 14
Bianco · 155
Boucheron · 187, 191, 437
Bouillaguet · 206
Boumaza · 144
Bourdieu · 19, 51, 56, 57, 113, 116, 118, 119, 120, 123, 126, 131, 134, 135, 136, 138, 139, 142, 147, 158, 194, 204, 442, 443, 452, 454, 455, 456
Bourreau · 129, 155
Bouyx · 84, 85, 86, 87, 374, 381
Boyer · 40, 46
Bressoux · 155
Bret · 90, 92, 93, 95, 108, 441
Brucy · 35, 103
Brunet · 235, 236
Bucheton · 185
Buisson-Fenet · 13, 195

C

Campinos-Dubernet · 41
Caspard · 13
Castel · 45, 62, 69, 70, 118, 255, 373
Cefaï · 197
Cézard · 45
Chaïbi · 33, 387
Champagne · 19, 57, 113, 118, 142, 158
Chapoulie · 47, 54, 223, 397
Charlot · 74
Chartier · 147, 454, 456
Chauvel · 42
Cherkaoui · 55
Chevalier · 62
Christin · 19, 113
Clément · 87
Coenen-Huther · 119, 143
Cogérino · 55
Combaz · 393
Compagnon · 93, 189
Corbin · 198, 327, 328, 329, 334
Coste · 50, 111
Cousin · 129
Cros · 176, 181
Crost · 181

D

D'Ascoli · 187, 401
Delhomme · 224, 225
Demailly · 95, 223
Depraz · 133, 242, 262
Derouet · 131
Deschenaux · 111
Di Méo · 117, 146
Di Paola · 52
Didi-Huberman · 190
Didry · 69, 78
Dreux · 87
Dubar · 90, 159
Duboys Fresne · 42
Duru-Bellat · 64, 150
Dutercq · 129, 155

Duval · 249

E

Elias · 203
Esquieu · 96
Euriat · 65

F

Falaize · 435
Farges · 55
Favret-Saada · 204
Ferras · 235
Foucault · 16
Frémont · 132
Friot · 69

G

Gana · 253
Garcia · 63
Gaussen · 39
Gentelle · 147
Goffman · 241, 454
Gonnin-Bolo · 26, 105
Grataloup · 16, 445
Grisay · 129, 130, 241
Guittard · 178, 193

H

Hartog · 19
Henriot · 131
Hoyaux · 242
Hughes · 77, 121, 158, 187, 194, 261, 397, 452

I

Iribarne · 70
Isambert- Jamati · 83

J

Jablonka · 187
Jacquet · 123
Jaquet · 124
Jellab · 14, 69, 70, 71, 72, 75, 78, 80, 81, 110, 112, 118, 123, 124, 125, 151, 153, 157, 160, 161, 162, 166, 168, 175, 183, 194, 195, 223, 241, 423, 433, 443, 444
Jodelet · 153

K

Kieffer · 64
Klein · 450
Kornig · 52

L

Labardant · 111
Lacoste · 16
Lahire · 90, 206, 454
Lanher · 121
Lantheaume · 185
Larue · 64
Lascaux · 424
Laval · 52, 87
Le Floch · 159
Le Hir · 40
Lebeaupin · 352
Lefebvre · 134, 143, 242
Lefèbvre · 252
Legardez · 189, 191
Lejeune · 454
Lelièvre · 39, 40, 73
Lemarchant · 75
Lembré · 13, 117, 194
Létourneau · 424
Lévi-Strauss · 19
Lévy · 143, 144, 253
Lhuilier · 261
Lopez · 97, 99, 111, 112, 113, 186, 444
Lourau · 454
Lussault · 143, 144, 253

M

Maillard · 40, 61, 74, 111, 377, 442
Marrou · 73
Masy · 71
Mauger · 57
Mendras · 42
Merle · 65
Mias · 153
Mignaval · 48
Minassian · 51
Molinari · 82
Monin · 55
Moquet · 111
Moreau · 49, 62, 74, 81, 111, 150, 237, 377, 442
Morel · 424
Morin · 422, 423
Moullet · 52

N

Naudet · 456
Nicolescu · 424
Noiriel · 15, 16, 82, 188, 189, 195
Normand · 43, 45

P

Palheta · 37, 50, 57, 62, 72, 75, 80, 115, 131, 133, 149, 150, 152, 194, 245, 254, 442
Paquot · 144
Paugam · 114
Payet · 76, 77, 84, 159, 443
Pelpel · 41, 85, 103
Perez · 153
Périer · 149
Perrot · 183, 196, 437
Piaget · 52
Pinto · 57
Poupeau · 63
Prochasson · 455
Prost · 35, 63, 64, 70, 73, 92, 93, 94, 105, 150, 237, 437

R

Raflik · 42
Recotillet · 52
Reuter · 179
Reverdy · 186
Rey · 13, 63, 194
Richard · 253
Ricoeur · 455
Ricœur · 183
Robert · 29, 38, 42, 45, 90, 94, 147, 206, 237
Roquet · 83
Rouault · 245
Roussel · 111
Royer · 201

S

Savoie · 53, 54
Seguy · 40
Sélimanvski · 139
Sgard · 242
Sido · 111, 112, 444
Simmel · 144
Simondon · 184
Simonneaux · 189, 191
Soulé · 185, 203, 204
Souplet · 16
Starck · 393

T

Tanguy · 14, 31, 36, 63, 71, 73, 77, 78, 83, 110, 117, 118, 127, 140, 162, 193, 216, 377
Terrail · 82
Terral · 23, 29, 99, 103, 104, 105, 107, 108
Thélot · 65, 223
Théry · 235
Thévenin · 93
Tissot · 382
Tochon · 185
Traverso · 454
Troger · 13, 41, 49, 51, 60, 71, 73, 74, 75, 85, 103, 110, 157, 193, 434

V

Van Zanten · 155
Vandard · 88
Vanier · 243
Verdier · 46, 165
Vergne · 87
Verneuil · 55, 393
Verrier · 204
Vigna · 21
Vigreux · 42
Virard · 133, 242

W

Wacquant · 113, 114, 116, 203
Weber · 15, 16, 202
Willis · 34, 36, 118, 133, 151, 193
Wittorski · 83

Z

Zerrouki · 384

Bibliographie

Accardo, A. (2009). *Le petit-bourgeois gentilhomme*. Marseille: Agone.

Aebischer, S. (2012). La « forteresse FEN » vue du ministère de l'Éducation nationale, un colosse aux pieds d'argile. *Carrefours de l'éducation*, 33(1), 13-26.

Agulhon, C. (1994). *L'enseignement professionnel : Quel avenir pour les jeunes ?* Paris: Éditions de l'Atelier/Éditions ouvrières.

Alonzo, P. & Hugrée, C. (2014). *Sociologie des classes populaires*. Paris: A. Colin.

Arbaret-Schulz, C. (2009). La question du continu et du discontinu à l'épreuve de la dimension technique des sociétés. Dans : A. Frédéric & A. Génin, *Continu et discontinu dans l'espace géographie* (pp. 409-416). Paris : PUF.

Armand, A. (2011). Enseigner la littérature – enseigner l'histoire : Entre compagnonnage et rivalité. Communication présentée au colloque « Histoire et littérature. Regards croisés : enseignement et épistémologie », Lyon.

Artus, P. & Virard, M.-P. (2011). *La France sans ses usines*. Paris: Fayard.

Aubert, V., Bergounioux, A., Martin, J.-P., Mouriaux, R., Ozouf, M. & Ozouf, J. (1985). *La Forteresse enseignante : La Fédération de l'éducation nationale*. Paris: Fayard.

Azéma, G. (2015). *L'improvisation selon les enseignants entrant dans le métier : Une approche en anthropologie cognitive*. Université Paul Valéry - Montpellier III, Montpellier.

Azéma, G. (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité ? Quels enjeux ? *Activités*, (16-1).

Bantigny, L., Raflik, J. & Vigreux, J. (2015). *La société française de 1945 à nos jours*. Paris: La Documentation française.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Paris: PUF.

Baribeau, C. & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : Usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.

Barrère, A. (2003). *Les enseignants au travail : Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.

Baudelot, C. (2006). 9. L'éducation, un nouvel objet scientifique, un nouveau champ de lutte De l'héritier à l'exclu de l'intérieur. Dans : H.-P. Muller & Y. Sintomer (dir), *Pierre Bourdieu, théorie et pratique* (pp. 165-174). Paris: La Découverte.

Baudelot, C. & Lebeaupin, A. (1979). Les salaires de 1950 à 1975. *Économie et statistique*, 113(1), 15-22.

Beaud, S. (1996). Les « bacs pro » : La « désouvriérisation » du lycée professionnel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 114(1), 21-29.

Beaud, S. (2003). *80% au bac et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris: La Découverte.

Beaud, S. & Beaud-Deschamps, S. (2003). Regards croisés sur la démocratisation scolaire. *Mouvements*, 30(5), 124-131.

Beaud, S. & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris: La Découverte.

Beaudrap, A. R. de, Houssais, Y., & Clénet, M. (2007). *Littérature en lycée professionnel : Représentations des PLP en formation à l'IUFM*. Besançon: SCÉRÉN-CRDP de Franche-Comté.

Becker, H. S. (1952). The Career of the Chicago Public Schoolteacher. *American Journal of Sociology*, 57(5), 470-477.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Bédarida, F. (1988). Le métier d'historien aujourd'hui. Dans : R. Rémond, Frankreich, & UNESCO (Éds), *Être historien aujourd'hui* : Travaux du colloque international organisé à Nice du 24 au 27 février 1986 par l'Unesco et la Commission de la République Française pour l'Éducation, la Science et la Culture (pp. 283-290). Paris: Unesco.

Berger, J.-L. & D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : Revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (175), 113-146.

Bernard, P.-Y. & Troger, V. (2012). La réforme du baccalauréat professionnel en trois ans ou l'appropriation d'une politique éducative par les familles populaires ? *Éducation et sociétés*, 30(2), 131.

Berry, D. (2013). *Les origines méconnues de nos lycées professionnels : Enquêtes et témoignages en Languedoc-Roussillon*. Saint-Denis: Édilivre.

Bianco, M. & Bressoux, P. (2009). Chapitre 2. Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : Vers un enseignement efficace de la compréhension ? Dans : X. Dumay &V. Dupriez (dir), *L'efficacité dans l'enseignement* (pp. 35-54). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Boucheron, P. (2011). On nomme littérature la fragilité de l'histoire. *Le Débat*, (165), 41-56.

Boumaza, N. (1989). Le géographe et sa géographie. *Espaces Temps*, 40(1), 79-83.

Bourdieu, P. (1978a). Classement, déclassement, reclassement. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24(1), 2-22.

Bourdieu, P. (1978b). Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 23(1), 67-69.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Paris: Éd de Minuit.

Bourdieu, P. (1980a). *Le sens pratique.* Paris: Éd de Minuit.

Bourdieu, P. (1980b). L'identité et la représentation [Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région] : Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 35(1), 63-72.

Bourdieu, P. (1985). Effet de champ et effet de corps. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 59(1), 73.

Bourdieu, P. (1991). Le champ littéraire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 89(1), 3-46.

Bourdieu, P. (1993). Esprits d'État [Genèse et structure du champ bureaucratique] : Genèse et structure du champ bureaucratique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 96(1), 49-62.

Bourdieu, P. (2000). *Homo academicus*. Paris: Éd. de Minuit.

Bourdieu, P. (2002a). *La noblesse d'état : Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Éd. de Minuit.

Bourdieu, P. (2002b). *Questions de sociologie*. Paris: Éd. de minuit.

Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris: Raisons d'agir éd.

Bourdieu, P. (2012). *Raisons pratiques : Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.

Bourdieu, P. (2013). Séminaires sur le concept de champ, 1972-1975 : Introduction de Patrick Champagne. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 200(5), 4.

Bourdieu, P. (2014). *La domination masculine*. Paris: Points.

Bourdieu, P. (2015). *La misère du monde*. Paris: Seuil.

Bourdieu, P. & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91(1), 71-75.

Bourdieu, P., Champagne, P., Duval, J., Poupeau, F. & Rivière, M.-C. (2015). *Sociologie générale*. Volume 1 : Cours au Collège de France (1981-1983). Paris: Éditions Raisons d'agir.

Bourdieu, P. & Chartier, R. (2010). *Le sociologue et l'historien*. Marseille : Agone ; Raisons d'Agir.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *Réponses : Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil.

Bourreau, J.-P., & Dutercq, Y. (2005). L'effet établissement, (n°30).

Bouyx, B. (2001). La formation professionnelle initiale : Les beaux jours de l'expertise ? *Formation Emploi*. N.76, 2001. Numéro spécial : 30 ans d'analyses des relations entre travail, emploi et formation.

Bouyx, B. (2009). La formation professionnelle initiale : Le parent pauvre ? Dans *Le système éducatif en France* (pp. 197-207). Paris: La Documentation Française.

Boyer, H. (1988). « La rigueur pour moderniser la France ! » ... « dans la solidarité ». Contribution socio-pragmatique à l'étude des mots slogans du septennat (1981-1988). *Mots*, 17(1), 219-229.

Bressoux, P. (2011). Chapitre 15. Effet-maître et pratiques de classe. Dans É. Bourgeois & G. Chapelle (dir), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 221-231). Paris: PUF.

Bret, D. (2014). Entre primaire et secondaire : La formation des maîtres et professeurs de CEG. Dans A. Prost (Éd.), *La formation des maîtres : De 1940 à 2010* (pp. 71-87). Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Bret, D. (2015a). Chapitre VII. Les professeurs d'enseignement général de collège, un corps entre deux ordres. Dans J. Lebeaume & R. d'Enfert (dir), *Réformer les disciplines : Les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité, 1945-1985* (pp. 155-178). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Bret, D. (2015b). Des maîtres de CEG aux PEGC (1961-1986) : Identité primaire et/ou secondaire ? *Les Sciences de l'éducation—Pour l'Ère nouvelle*, 48(3), 59-81.

Brucy, G. (2005). L'enseignement technique et professionnel français. Histoire et politiques. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (4), 13-34.

Brucy, G. (2003). *Histoire de la FEN*. Paris: Belin.

Brunet, R., Ferras, R. & Théry, H. (2005). *Les mots de la géographie : Dictionnaire critique* (3e éd. revue et augmentée). Montpellier Paris: RECLUS la Documentation française.

Bucheton, D. (2014). *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octarès.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, (3-3), 29-48.

Buisson-Fenet, H. & Rey, O.(2016) (dir.), *Le lycée professionnel : relégué et avant- gardiste ?*. Lyon : ENS Éditions, coll. « Entretiens Ferdinand Buisson ».

Campinos-Dubernet, M. (1995). Baccalauréat professionnel : Une innovation ? *Formation Emploi*. n°49, 1995.

Caspard, P. (1989). Un chantier déserté : L'histoire de l'enseignement technique. *Formation Emploi*, 27(1), 193-197.

Castel, R. (2007a). *La discrimination négative : Citoyens ou indigènes?* Paris: Seuil.

Castel, R. (2007b). *Les métamorphoses de la question sociale : Une chronique du salariat*. Paris: Gallimard.

Castel, R. (2013). *La montée des incertitudes : Travail, protections, statut de l'individu*. Paris: Seuil.

Cefaï, D. & Amiraux, V. (2002). Les risques du métier. Engagements problématiques en sciences sociales. Partie 1. *Cultures & Conflits*, (47).

Cézard, M. (1984). Enquête Emploi : 2 240 000 chômeurs en mars 1984. *Économie et statistique*, 171(1), 67-78.

Chaïbi, O. (2018). Le syndicalisme de l'enseignement professionnel public à la fin du xx e siècle : Un témoignage des évolutions relatives à la formation professionnelle industrielle en France. *Cahiers d'histoire du Cnam*, (9-10), 125-148.

Champagne, P. & Christin, O. (2012). *Pierre Bourdieu : Une initiation*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Chantraine-Demailly, L. (1991). *Le collège : Crise, mythes et métiers*. Lille: Presses universitaires de Lille.

Chapoulie, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire : Un métier de classe moyenne*. Paris: Éditions de Maison des sciences de l'homme.

Chapoulie, J.-M. (2010). *L' école d'État conquiert la France : Deux siècles de politique scolaire*. Rennes: Presses Univ. de Rennes.

Charlot, B. (2001). *Le rapport au savoir en milieu populaire : Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.

Chauvel, L. (2006). *Les classes moyennes à la dérive*. Paris: Seuil.

Cherkaoui, M. (2010). *Sociologie de l'éducation*. Paris: PUF.
Chevalier, L. (2002). *Classes laborieuses et classes dangereuses à Paris pendant la première moitié du XIXe siècle*. Paris: Perrin.

Chevènement, J.-P. (1985). *Apprendre pour entreprendre*. Paris: Libr. générale française.

Coenen-Huther, J. (2000). La sociologie et la géographie : Concepts, analogies, métaphores. *Revue européenne des sciences sociales*, (XXXVIII-117), 141-158.

Combaz, G. (2021). *Les paradoxes de la féminisation : Analyse comparative de trois postes à responsabilités dans le système éducatif*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Compagnon, A. (2011). Histoire et littérature, symptôme de la crise des disciplines. *Le Débat*, (165), 62-70.

Compagnon, B. & Thévenin, A. (2001). *Histoire des instituteurs et des professeurs : De 1880 à nos jours*. Paris: Perrin.

Corbin, A. (2018). *Le monde retrouvé de Louis-François Pinagot : Sur les traces d'un inconnu, 1798-1876*. Paris: Flammarion.

Coste, S. (2013). *Enseigner en lycée professionnel : Le métier des professeurs d'éducation physique et sportive à l'épreuve des nouvelles modalités de certification*. Thèse de Doctorat. Université Paris 8.

Cousin, O. (1993). L'effet établissement : Construction d'une problématique. *Revue Française de Sociologie*, 34(3), 395.

Cros, F. (1996). Trois fonctions sociales de l'innovation en éducation et en formation : Le cas de la France. Dans M. Euriat & M. Garant, *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergences et implantation du changement*. (pp. 15-29). Bruxelles: De Boeck.

Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, volume 118, 1997. L'école élémentaire.

Cros, F. (2019) « L'innovation en éducation. Sens et signification » [en ligne], https://crf.hypotheses.org/523

Delhomme, B. & Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports (2020). Les enseignants : Panorama, carrières et représentations du métier, Paris : *Éducation & Formation* (101).

Demailly, L. (1988). Chapoulie Jean-Michel, Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne. *Revue française de sociologie*, 1988, 29-1. Travail : D'autres jalons. Études réunies et présentées par Jean-René Tréanton.

Depraz, S. (2017). *La France des marges : Géographie des espaces « autres »*. Malakoff: Armand Colin.

Derouet, J.-L. & Henriot, A. (1987). Note de synthèse [Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : L'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe]: Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. *Revue française de pédagogie*, 78(1), 73-108.

Deschenaux, F. & Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec : Un passage volontaire. *Pensée plurielle*, 24(2), 131-143.

Di Méo, G. (2005). Géographies tranquilles du quotidien. Une analyse de la contribution des sciences sociales et de la géographie à l'étude des pratiques spatiales. *Cahiers de géographie du Québec*, 43(118), 75-93.

Di Méo, G. (2011). *Les murs invisibles femmes, genre et géographie sociale*. Paris: A. Colin.

Di Paola, V., Kornig, C., Moullet, S. & Recotillet, I. (2016). *Employeurs et demandeurs d'emploi en activité : Quelles relations, quels besoins et quelles pratiques ?*, Rapport final. Laboratoire d'économie et sociologie du travail (LEST).

Didry, C., Friot, B. & Castel, R. (2001). Symposium sur Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat, de Robert Castel. *Sociologie du travail*, 43(2), 235-263.

Dubar, C. (1991). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33(4), 505.

Duclert, V. (2016). *Lettres à la France : De Jeanne d'Arc à Abd Al Malik*. Paris: Librairie générale française.

Dupraz, S. (2017). *La France des marges—Géographie des espaces « autres »*. Paris: A. Colin.

Duru-Bellat, M. (1988). *Le fonctionnement de l'orientation : Genèse des inégalités sociales à l'école*. Neuchâtel, Switzerland: Delachaux & Niestlé.

Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2000). La démocratisation de l'enseignement en France : Polémiques autour d'une question d'actualité. *Population*, 55(1), 51.

Duval, J. (2020). Une pratique punitive routinisée : L'exclusion ponctuelle de cours comme questionnement de la norme scolaire dans les collèges de la très grande pauvreté. Thèse de Doctorat. Université d'Aix-Marseille.

Elias, N. (2018). *La société des individus*. Paris: Agora.

Esquieu, N. (2007). Les professeurs d'histoire-géographie : Des enseignants comme les autres ?. *Éducation & Formations*, (N°76), 13-23.

Euriat, M. & Thélot, C. (1995). Le recrutement social de l'élite scolaire en France : Évolution des inégalités de 1950 à 1990. *Revue Française de Sociologie*, 36(3), 403.

Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants*. Paris: PUF.

Favret-Saada, J. (2006, janvier). La sorcellerie dans le bocage. *Sciences humaines*.

Foucault, M. (1984). Le sujet et le pouvoir. Dans H. Dreyfus & P. Rabinow, *Michel Foucault. Un parcours philosophique*. Paris: Gallimard.

Frémont, A. (1974). Recherches sur l'espace vécu. *Espace géographique*, tome 3, n°3, 1974.

Gana, A. & Richard, Y. (2014). *La régionalisation du monde : Construction territoriale et articulation global-local*. Paris : Tunis: Karthala ; IRMC.

Garcia, S. & Poupeau, F. (2003). La mesure de la « démocratisation » scolaire : Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149(4), 74.

Gentelle, P. (2011). Le terrain, « une manière de vivre et de regarder le monde et les gens ». *L'Information géographique*, 75(3), 102-119.

Gérard Noiriel et la socio-histoire [DVD]. (2010). La bande passante.

Goffman, A., Fassin, D. & Renaut, S. (2020). *L'art de fuir : Enquête sur une jeunesse dans le ghetto*. Paris : Seuil.

Goffman, E. (1975). *Stigmate : Les usage sociaux des handicaps*. Paris: Éditions de Minuit.

Gonnin-Bolo, A. (2003). De l'ENNA à l'IUFM ; le deuil difficile d'une culture communautaire. *Revue française de pédagogie*, 142(1), 69-77.

Grataloup, C. (2022, avril). Le cadrage et l'échelle d'une carte reflètent une vision du monde. *L'éléphant* (36).

Grisay, A. (2006). Que savons-nous de l'"effet établissement" ? Dans G. Chapelle & D. Meuret (Éds), *Améliorer l'école*. Paris: PUF.

Groupe de recherche en histoire immédiate (Éd.). (1998). *L'histoire et la géographie dans l'enseignement professionnel depuis 1945 : Hommage à Jean-Paul Courbon*. Toulouse: Groupe de recherche en histoire immédiate.

Guittard, F. (2017). Le français en lycée professionnel : Entre enseignement disciplinaire et dispositifs transversaux. *Le français aujourd'hui*, 199(4), 95.

Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité : Présentisme et expériences du temps*. Paris: Seuil.

Hirschhorn, M. (1993). *L'ère des enseignants*. Paris: PUF.

Hughes, E. C. (1958). Men and Their Work. Glencoe: The Free Press.

Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique : Essais choisis*. Paris: Éd de l'École des hautes études en sciences sociales

Iribarne, P. d'. (1990). *Le chômage paradoxal* (1. éd). Paris: PUF.

Isambert- Jamati, V. & Tanguy, L. (1990). *Professionnalisation, déprofessionnalisation : Étude critique de ces notions appliquées aux enseignants français*. Université René-Descartes-Paris V, U.F.R. de Sciences de l'Éducation.

Jablonka, I. (2014). *L'histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*. Paris: Seuil.

Jaquet, C. (2014). *Les transclasses, ou, La non-reproduction* (1re édition). Paris: PUF.

Jellab, A. (2005a). Le travail enseignant en lycée professionnel et ses paradoxes. *Sociologie du travail*, 47(4), 502-517.

Jellab, A. (2005b). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : Entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, 46(2), 295-323.

Jellab, A. (2005c). Les « nouveaux enseignants » de lycée professionnel : Un rapport « contrarié » au métier ? *L'Homme et la société*, 156-157(2), 147.

Jellab, A. (2009). *Sociologie du lycée professionnel l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Lille: Presses universitaires du Mirail.

Jellab, A. (2016a). Enseigner en lycée professionnel, un double défi. Dans V. Lussi Borer & L. Ria (dir). *Apprendre à enseigner*. Paris: PUF.

Jellab, A. (2016b). Un ordre d'enseignement paradoxal : Le lycée professionnel comme analyseur des avancées et des obstacles à la démocratisation scolaire. Éducation et sociétés, 38(2), 123.

Jellab, A. (2017a). *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui : Éclairage sociologique pour une pédagogie réussie*. Paris: L'Harmattan.

Jellab, A. (2017b). La professionnalisation des enseignants du secondaire en France. Entre injonctions institutionnelles et approche sociologique. *Éducation et socialisation*, (46).

Jellab, A. (2020). Les élèves de lycée professionnel et la forme scolaire. Quelle place pour l'enseignement des humanités dans un ordre de formation en quête de légitimité institutionnelle ? *Administration & Éducation*, 167(3), 109-119.

Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel : L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.

Jodelet, D. (2003). Les représentations sociales (7. éd). Paris: Presses Univ. de France.
La rédaction de Genèses. (1990). *Manifeste : Sciences sociales et histoire*, (1), 2-3.

Labardant, J. (2008). *Être enseignant en lycée professionnel : Construction d'une identité positive*. Thèse de Doctorat. Université de Bordeaux II.

Lahire, B. (1996). La Variation des Contextes en Sciences Sociales. Remarques épistémologiques. Annales. Histoire, *Sciences Sociales*, 51(2), 381-407.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.

Lahire, B. (2007). *L'esprit sociologique*. Paris: La Découverte.

Langouet, G. (1994). *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris: ESF.

Lanher, S. (2016). L'estime professionnelle selon E C. Hughes. *Terrains/Théories*, (4).

Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : Ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés*, 19(1), 67-81.

Laprévote, G. (1984). *Les Écoles normales primaires en France (1879-1979) : Splendeurs et misères de la formation des maîtres*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Larue, J.-P. (2005). *Baccalauréat, à qui profite la démocratisation?* Paris: Harmattan.

Lascaux, M. & Morel, A. (2015). 31. Transdisciplinarité. Principes et cadres de l'accompagnement transdisciplinaire. *Addictologie* (Vol. 2e éd., pp. 351-361). Paris: Dunod.

Laval, C., Vergne, F., Clément, P., & Dreux, G. (2011). Chapitre 1. Recomposition de l'État et métamorphose de la connaissance. *La nouvelle école capitaliste* (pp. 19-53). Paris: La Découverte.

Laval, V. (2019). La pensée préopératoire selon Piaget. Dans *La psychologie du développement* (Vol. 4e éd., pp. 197-205). Paris: Dunod.

Le Floch, M.-C. (2008). Une relecture du sale boulot. Entre une division morale et une division sociale du travail éducatif. *Pensée plurielle*, 18(2), 31-48.

Le Gallicier, V. (2018). *Enseigner en bivalence*. Paris: Canopé.

Le Nir, M. & Seguy, J.-Y. « Les IUT à leur création : des laboratoires d'innovations institutionnelles et pédagogiques », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 6, 15-36.

Lebeaume, J. (2010). *Itinéraires de découverte au collège : Des pratiques d'enseignement coordonnées face à des « frontières de verre »*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Lefèbvre, H., Deulceux S., Hess R. & Weigand, G. (2009). *Le droit à la ville*. Paris: Economica : Anthropos.

Lejeune, P. (1996). *Le pacte autobiographique* (Nouv. éd. augm). Paris: Seuil.

Lelièvre, C. (1997). *Histoire des institutions scolaires : 1789 - 1989*. Paris: Nathan.

Lemarchant, C. (2017). Chapitre 2—Mixité et parité dans les formations techniques et professionnelles. *Unique en son genre* (pp. 67-103). Paris: PUF

Lembré, S. (2016). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris: La Découverte.

Létourneau, A. (octobre 2008), « La transdisciplinarité considérée en général et en sciences de l'environnement », *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement* [En ligne],

Volume 8 Numéro 2.

Lévy, J. (1996). Une géographie vient au monde. *Le Débat*, 92(5), 43-57.

Lévy, J. & Lussault, M. (2013). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris: Belin.

Lhuilier, D. (2005). Le « sale boulot ». *Travailler*, 14(2), 73-98.

Lopez, M. (2012). La bivalence lettres histoire-géographie : Un objet aux contours flous ? *Interlignes*, pp. 2-15.

Lopez, M. (2014). Les écoles normales nationales d'apprentissage et la formation des maîtres de l'enseignement professionnel. Dans A. Prost (Éd.), *La formation des maîtres : De 1940 à 2010* (pp. 105-118). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Lopez, M. (2015). *Formation littéraire et formation professionnelle de 1930 à 1985*. Cergy-Pontoise.

Lourau, R. (1988). *Le Journal de recherche : Matériaux d'une théorie de l'implication*. Paris: Méridiens Klincksieck.

Maillard, F. (2002). Diplômes du tertiaire : Les ambiguïtés d'une politique. Dans *Les patrons, l'État et la formation des jeunes* (pp. 125-137). Paris: La Dispute.

Maillard, F. (2015). Les évolutions du bac pro : Vers un nouveau diplôme ? Dans *Les trente ans du bac pro : La voie professionnelle à l'épreuve du baccalauréat et de la hausse du niveau d'éducation*. Lille : CEREQ.

Maillard, F. (2017). Regards croisés sur le baccalauréat professionnel. *Revue française de pédagogie*, 198(1), 5-10.

Maillard, F. (2019). Le bac pro de 1985 à 2015 : Entre innovation et conformation. Dans *Le bac pro : Un baccalauréat comme les autres ?*. Toulouse : Octarès.

Maillard, F. & Moreau, G. (2019). *Le bac pro : Un baccalauréat comme les autres ?*.Toulouse : Octarès.

Marrou, H. I. (1981). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris 1948). Paris: Seuil.

Mauger, G. & Pinto, L. (1994). *Lire les sciences sociales 1989-1992* (Vol. 1). Paris: Belin.

Mendras, H. & Duboys Fresney, L. (1994). *La Seconde Révolution française 1965—1984* (Nouvelle édition refondue et mise à jour). Paris: Gallimard.

Merle, P. (2002). Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998). *Population* (French Edition), 57(4/5), 633.

Merle, P. (2017). *La démocratisation en question* (Vol. 3e éd., pp. 73-83). Paris: La

Découverte.

Mias, C. (2019). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.

Mignaval, P. (1998). Les séquences éducatives en entreprises. Journée d'études organisée le 3 juillet 1996 à Paris (Sorbonne), 53-60.

Minassian, L. (2021). *L'enseignement professionnel entre promotion et relégation : Une approche sociologique*. Louvain-la-Neuve (Belgique): Academia-l'Harmattan.

Molinari, J.-P. (2004). Ouvriers, classe ouvrière : Entre déclin et redéploiement. Dans *Le Retour des classes sociales : Inégalités, dominations, conflits*. Paris : La Dispute. pp. 75-92

Monin, N. & Cogérino, G. (2002). Des enseignants face aux transformations de leur fonction au lycée : Une identité professorale menacée. *Recherche & Formation*, 41(1), 103-117.

Moquet, C. (2020). La SEGPA : des socialisations professionnelles précoces au collège. *Formation emploi*, 150(2), 55-78.

Moreau, G. (2002). *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. Paris: La Dispute.

Moreau, G. (2005). Jeunesse et travail : Le paradoxe des apprentis. *Formation Emploi*, 89(1).

Morin, E. (2014). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Points.

Morin, E. (2015). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Éditions Points.

Naudet, J. (2012). Mobilité sociale et explications de la réussite en France, aux États-Unis et en Inde. *Sociologie*, 3(1), 39.

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité : Manifeste*. Monaco: Éditions du Rocher.

Noiriel, G. (2005). *Sur la « crise » de l'histoire*. Paris: Gallimard.

Noiriel, G. (2011). *Les ouvriers dans la société française : XIXe-XXe siècle*. Paris: Points.

Normand, R. (2011). *Gouverner la réussite scolaire : Une arithmétique politique des inégalités*. Bern ; New York: Peter Lang : École normale supérieure de Lyon.

Palheta, U. (2012a*). La domination scolaire : Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris: PUF.

Palheta, U. (2012b). *Paul Willis, L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Marseille, Agone, coll. « L'ordre des choses », 2011. Travail et emploi, 129(1), 86-88.

Paquot, T. (2012). En lisant Georg Simmel. *Hermès, La Revue*, 63(2), 21-25.

Paugam, S. (2018). *Les 100 mots de la sociologie*. Paris: PUF.

Payet, J.-P. (1997). Le «sale boulot» : Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, 75(1), 19-31.

Pelpel, P. & Troger, V. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris: L'Harmattan.

Perez, T. (2006). Identité professionnelle des enseignants : Entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels. *Savoirs*, 11(2), 107-123.

Périer, P. (2008). La réaffiliation scolaire d'élèves de lycée professionnel. Contribution à une analyse des pratiques enseignantes dans les classes difficiles. *Carrefours de l'éducation*, 26(2), 215-228.

Perrot, M. (1987). L'air du temps. Dans M. Agulhon & P. Nora (dir), *Essais d'ego-histoire*. Paris: Gallimard.

Pochard, M. (2008). *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*. Paris.

Prochasson, C. (2002). Les jeux du « je » : Aperçus sur la subjectivité de l'historien. *Sociétés & Représentations*, 13(1), 207.

Prost, A. (1985). L'échec scolaire : Usage social et usage scolaire de l'orientation. Dans Geneva (Switzerland) & Université René Descartes (Éds), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris: Éditions du Centre national de la recherche scientifique.

Prost, A. (1992). *L'enseignement s'est-il démocratisé? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1990* (2. éd). Paris: PUF.

Prost, A. (1997). *Éducation, société et politiques : Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours* (Nouv. éd. augm). Paris: Seuil.

Prost, A. (2004). *L' école et la famille dans une société en mutation : Depuis 1930*. Paris: Perrin.

Prost, A. (2007.). *Regards historiques sur l'éducation en France. XIXe-XXe siècles*. Paris: Belin.

Prost, A. (2014). *La formation des maîtres : De 1940 à 2010*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Reuter, Y. (2013). Discipline scolaire. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre, & D. Lahanier-Reuter, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Vol. 3e éd.). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Reverdy, C. (2015). *Éduquer au-delà des frontières disciplinaires*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 100, mars. Lyon : ENS de Lyon.

Ricoeur, P. (1991). *L'intrigue et le récit historique*. Paris: Seuil.

Ricœur, P. (2001). *Histoire et vérité* (Nouv. éd.). Paris: Seuil.

Robert, A. (2010). Chapitre 7. Le SNI et le corps des PEGC : du trouble à la conversion ; une recomposition identitaire (1954-1976). Dans F. Bosman, J.-F. Chanet, L. Frajerman, & J. Girault (Éds), *La fédération de l'Éducation nationale (1928-1992) : Histoire et archives en débat* (pp. 123-134). Paris : Presses universitaires du Septentrion.

Robert, A. (2015). *L'école en France : De 1945 à nos jours* (2e édition revue et augmentée.). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Robert, A. & Terral, H. (1993). La formation commune en IUFM : Entre mythe fondateur et mise en œuvre effective. *Recherche & Formation*, 13(1), 25-45.

Robert, A. D. & Terral, H. (2000). *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. Paris: PUF.

Robert, A. D. & Bouillaguet, A. (2007). *L'analyse de contenu* (3e éd. mise à jour). Paris: PUF.

Rocher, G. (1970). Le sociologue et le pouvoir ou comment se mêler des affaires des autres. Dans Continuité et rupture. *Les sciences sociales au Québec* (pp. 369-383). Montréal: Presse de l'Université de Montréal.

Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en didactique des mathématiques*, 3(23), 343-388.

Rouault, R. (2005). Les dimensions spatiales de la scolarisation, entre espaces prescrits et parcours choisis. Espace populations sociétés, (2005/3), 355-366.

Savoie, P. (2009). Aux origines de la professionnalisation ? La genèse du corps enseignant secondaire français. *Éducation et sociétés*, 23(1), 13-26.

Starck, S. (2016) Devenir IEN : savoir travailler sans états d'âme ?. Administration & Éducation, N° 149.

Sélimanovski, C. (2009). Effets de lieu et processus de disqualification sociale : Le cas de Strasbourg et du Bas-Rhin. *Espace populations sociétés*, (2009/1), 119-133.

Sgard, A. & Hoyaux, A.-F. (2006). L'élève et son lycée : De l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens. *L'Information géographique*, 70(3), 87-108.

Sido, X. (2011). *Les mathématiques dans l'enseignement professionnel, genèse et évolution d'un enseignement (1945-1985).* Cachan.

Sido, X. & Lopez, M. (2016). Entre culture scolaire et culture professionnelle, quelle identité en lycée professionnel ? L'exemple des mathématiques et du français. Dans O. Rey, *Le lycée professionnel : Relégué ou avant gardiste*. Lyon: ENS Éditions.

Simmel, G. (1997). *La tragédie de la culture : Et autres essais ; précédé d'un essai de ladimir*

Jankélévitch (2. Aufl). Paris: Rivages.

Simmel, G., Deroche-Gurcel, L., & Muller, S. (2013). *Sociologie : Étude sur les formes de la socialisation* (Nouvelle éd.). Paris: PUF.

Simondon, G. (2013). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Grenoble: Millon.

Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour*, 198(3), 179-185.

Simonneaux, L. & Legardez, A. (2011). Introduction générale. Didactique des questions socialement vives. Répondre aux besoins de formation dans la société postmoderne. Dans *Développement durable et autres questions d'actualité* (pp. 15-29). Dijon: Éducagri éditions.

Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, Vol. 27(1), 127-140.

Souplet, C. (2016). Entretien avec Christian Grataloup. *Recherches en didactiques*, 21(1), 93-115.

Subra, P. (2018). *Géopolitique de l'aménagement du territoire*. Paris : A. Colin.

Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France : Des ouvriers aux techniciens*. Paris: PUF.

Tanguy, L. (2016). *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école : Le tournant politique des années 1980-2000 en France*. Paris: La Dispute.

Terrail, J.-P. (1990). *Destins ouvriers : La fin d'une classe?*. Paris: PUF.

Terral, H. (1998). Le professorat de Lettres-Histoire dans l'enseignement professionnel : De l'institutorat au professorat ordinaire. Dans *L'histoire et la géographie dans l'enseignement professionnel depuis 1945, Hommage à Jean-Paul Courbon* (G.R.H.I., Toulouse).

Terral, H. (2002). Les Écoles normales nationales d'apprentissage (1945-1991). Une institution-clé dans la formation des maîtres. *Recherche & Formation*, 40(1), 141-157.

Thélot, C. (1994). L'origine sociale des enseignants, *Éducations et Formations* (37), 19-21.

Tochon, F. V. (2009). Trois épistémologies du bon enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(2), 181-197.

Traverso, E. (2020). *Passés singuliers : Le « je » dans l'écriture de l'histoire*. Montréal: Lux éditeur.

Troger, V. (1989). L'histoire de l'enseignement technique : Entre les entreprises et l'État, la recherche d'une identité. *Histoire, économie et société*, 8(4), 593-611.

Troger, V. (2000). Introduction. *Revue française de pédagogie*, 5-8.

Troger, V. (2006). *Une histoire de l'éducation et de la formation*. Auxerre: Sciences humaines éditions.

Troger, V. (2013). *L'enseignement professionnel victime de l'académisme à la française*. Observatoire des inégalités.

Troger, V. & Bernard, P.-Y. (2011). *Le baccalauréat professionnel en trois ans : Perspectives et risques pour les lycéens*. DEPP.

Troger, V., Bernard, P.-Y. & Masy, J. (2016). *Le baccalauréat professionnel : Impasse ou nouvelle chance ? Les lycées professionnels à l'épreuve des politiques éducatives*. Paris: PUF.

Vandard, O. (2013). *Le système éducatif en France*. Paris: Documentation française.

Vanier, M. (2008). *Le pouvoir des territoires : Essai sur l'interterritorialité*. Paris: Economica-Anthropos.

Van Zanten, A. (2004). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : Le cas des professeurs des collèges périphériques français. Dans *La profession d'enseignant aujourd'hui* (pp. 207-223). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Verdier, É. (2001). La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? *Formation Emploi*, 76(1), 11-34.

Verneuil, Y. (2016). IEN et IPR : Des histoires contrastées. *Administration & Éducation*, 149(1), 11.

Verneuil, Y. (2017). *Les agrégés : Histoire d'une exception française*. Paris: Belin.

Verrier, C. (2006). Journal de grève à la Gare du Nord. Saint-Gemme : Presses universitaires de Saint-Gemme.

Vigna, X. (2021). *Histoire de la société française : 1968-1995*. Paris : La découverte.

Vigreux, J. (2014). *Croissance et contestations : 1958-1981*. Paris: Seuil.

Wacquant, L. (2002). *Corps & âme : Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur* (2e éd. rev. et augm). Marseille: Agone.

Weber, F. (2009). *Manuel de l'ethnographe*. Paris: PUF.

Weber, M. (1922). *Économie et société. 1 : Économie et société: Les catégories de la sociologie / Max Weber*. Paris: Pocket.

Willis, P. (1978). L'école des ouvriers. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24(1), 50-61.

Willis, P. E., Mischi, J., Laurens, S., & Hoepffner, B. (2011). *L'école des ouvriers : Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Marseille: Agone.

Wittorski, R. & Roquet, P. (2013). Professionnalisation et déprofessionnalisation : Des liens consubstantiels. *Recherche & formation*, (72), 71-88.

Zerrouki, R. (2021). *Les incasables*. Paris: Pocket.