



HAL
open science

Le désir d'apprendre des élèves de lycée professionnel : un éloge de la fuite

Lionel Querbes

► **To cite this version:**

Lionel Querbes. Le désir d'apprendre des élèves de lycée professionnel : un éloge de la fuite. Sociologie. Université de Lorraine, 2012. Français. NNT : 2012LORR0369 . tel-01749587

HAL Id: tel-01749587

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01749587v1>

Submitted on 29 Mar 2018

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.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

Université de Lorraine
U.F.R de SCIENCES HUMAINES ET ARTS

**Les désirs d'apprendre d'élèves de lycée
professionnel**
Un éloge de la fuite

Présentée par

Lionel Querbes

Thèse en vue de l'obtention du
DOCTORAT DE SOCIOLOGIE

Sous la direction de

Madame la Professeure Liane Mozère

Jury :

M. Marcel Fournier, Sociologue, Professeur à l'Université de Montréal.

Mme Liane Mozère, Sociologue, Professeure émérite à l'Université de Lorraine.

M. Jean-Paul Resweber, Philosophe, Professeur émérite à l'Université de Lorraine.

M. Alain Vulbeau, Sociologue, Professeur en Sciences de l'éducation à l'Université de Paris X.

M. Patrick Watier, Sociologue, Professeur à l'Université de Strasbourg.

Remerciements

Cette thèse doit, en tout premier lieu, beaucoup à ma directrice de recherche, Liane Mozère, qui m'a accordé une grande confiance et qui m'a apporté une aide constructive en m'ouvrant des pistes sans jamais me les imposer. Dans cet océan, où Liane Mozère m'a fait peu à peu passer du canotage à la navigation au long cours, je me suis senti toujours assuré par une grande attention intellectuelle et affective. Je tiens également à souligner qu'elle m'a particulièrement aidé à mieux définir ce qu'est le désir d'apprendre en estompant progressivement mon premier intérêt qui était porté au plaisir d'apprendre. Grâce à un balisage du chemin à parcourir qu'elle m'a proposé, cette recherche a pu, pour moi, donner une dimension nouvelle à mon rôle de professeur de lycée professionnel.

Je tiens également à remercier Olivier Dard, Professeur des Universités en Histoire contemporaine, Directeur du Centre de Recherche Universitaire Lorrain d'Histoire, qui m'a accueilli et permis de mener cette recherche doctorale.

Je remercie le département des sciences humaines et arts de l'université de Lorraine qui m'a offert une ouverture d'esprit et un coup d'œil d'apprenti « sociologue » ce qui m'a permis d'effectuer cette recherche en m'appuyant sur tous les cours auxquels j'ai assistés.

Je remercie également, les collègues enseignants membres du dispositif de recherche que nous avons élaboré ensemble, ainsi que les personnels de directions du lycée qui a servi de terrain principal d'enquête. Ma gratitude s'adresse à eux car ils ont été des soutiens intellectuels riches qui nous ont permis de mettre en place des expérimentations permettant d'alimenter en données cette recherche.

Je tiens également à manifester toute ma reconnaissance aux élèves qui ont participé à la construction de cette recherche en me fournissant la matière première des analyses qui seront portées. Grâce au temps qu'ils m'ont consacré et à la confiance qu'ils m'ont porté, cette recherche a pu se faire.

Je tiens enfin à rendre hommage aux membres du jury, Marcel Fournier, Alain Vulbeau, Jean-Paul Resweber et Patrick Watier, pour leur attention et l'honneur qu'ils me font en acceptant de participer à ce jury.

Sommaire

	<u>Introduction</u>	10 à 14
1	<u>Un cheminement qui mène au sujet désirant</u>	
1.1	Les origines de notre questionnement	15 à 19
1.2	Des courants de pensées pour établir notre univers méthodologique	20 à 33
1.3	Un terrain d'enquête comme lieu d'expérimentation et de collecte d'informations	34 à 37
2	<u>Le lieu de la recherche : un lycée professionnel de Lorraine</u>	38 à 44
3	<u>Se Bâtir, s'Ouvrir, se Former, le BOF, un groupe d'enseignants dans une démarche de recherche-action</u>	
3.1	Une première phase d'enquête pour cibler le questionnement et roder l'équipe BOF.	45 à 59

3.2	Premiers pas d'enquête et premiers constats sur les élèves en décrochage au lycée	60 à 66
3.3	Un guide d'entretien pour mieux soulever le voile	67 à 69
4	<u>Davantage de constats pour approfondir la recherche</u>	
4.1	Une série de constats sur la vie d'une classe.	70 à 72
4.2	Une action pour saisir les désirs d'un groupe classe	73 à 86
5	<u>Sur la ritualisation des passages d'apprentissage</u>	
5.1	Commencer par apprendre, de l'extérieur de l'école pour ensuite transposer à l'intérieur, c'est passer du monde familial au monde social, de l'intime au public.	87 à 99
5.2	Individualité et champ social, un début d'agencement pour apprendre	100 à 114
5.3	Désirer apprendre, quelles sont les situations scolaires qui produisent du sens ?	115 à 125
5.4	Des projets pour éprouver le réel	126 à 141

5.5	Suite à ces premières phases d'expérimentation et de recherche, une série de questions s'ouvre à nous :	142
5.6	Expérimenter dans un espace protégé pour ensuite s'exposer	143 à 167
5.7	Il y a chez les jeunes gens rencontrés une ambivalence entre faire de mauvaise fortune vertu et prise de risque	168 à 181
5.8	Composer, une solution pour résister ?	182 à 195
5.9	Toucher des matériaux, une source du désir d'apprendre un métier	196 à 202
5.10	Les deux premières phases du désir d'apprendre seraient une esthétique de l'objet puis une compréhension de l'objet ouvrant sur des agencements désirables	203 à 205
5.11	Une réalisation pour éprouver notre recherche : la tour Dex	206 à 212
5.12	Des machines désirantes	213 à 240
6	<u>Un cheminement traversé d'interactions pour passer de la peine au plaisir</u>	241 à 249

	<u>Conclusion</u>	250 à 255
	<u>Bibliographie</u>	256 à 259
	<u>Résumé de cette recherche doctorale</u>	262

« Quand il ne peut plus lutter contre le vent et la mer pour poursuivre sa route, il y a deux allures que peut encore prendre un voilier : la cape (le foc bordé à contre et la barre dessous) le soumet à la dérive du vent et de la mer, et la fuite devant la tempête en épaulant la lame sur l'arrière avec un minimum de toile. La fuite reste souvent, loin des côtes, la seule façon de sauver le bateau et son équipage. Elle permet aussi de découvrir des rivages inconnus qui surgiront à l'horizon des calmes retrouvés. Rivages inconnus qu'ignoreront toujours ceux qui ont la chance apparente de pouvoir suivre la route des cargos et des tankers, la route sans imprévu imposée par les compagnies de transport maritime. »

Vous connaissez sans doute un voilier nommé " Désir ".

Avant propos de l'ouvrage d'Henri Laborit : *« Eloge de la fuite¹ »*

¹ Henri Laborit, *« Eloge de la fuite »*, éditions Gallimard, Folio essais, 1976

Introduction

Depuis le début de notre réflexion sur le désir d'apprendre, nous avons porté notre attention à tout ce qui pouvait toucher ce sujet et cela avec une sensibilité toute particulière portée au domaine scolaire. Nous avons constaté que le sujet n'est jamais abordé par les dispositifs pédagogiques mis en place par les directives scolaires. Cette notion de désir est inexistante dans les analyses produites par l'institution Ecole. Dans la lettre de rentrée 2012, une place est donnée à l'innovation et à la recherche, mais elle définit encore l'enseignement comme une relation hiérarchisée. Cette lettre de rentrée propose des ouvertures sur des espaces d'amélioration. Nous avons relevé notamment que : « *La pédagogie doit être attentive aux travaux de la recherche. Elle doit évoluer et favoriser l'épanouissement de l'élève, son activité, sa motivation et sa pleine implication dans les apprentissages. Le travail en équipe doit être encouragé et nous demandons à l'encadrement pédagogique d'accompagner les écoles dans cette ambition.*² ». Mais à aucun moment, il n'est proposé à l'élève de donner son avis de dire ce qu'il pense des démarches dans lesquelles il doit s'inscrire. En fait, seuls ceux qui sont en haut du dispositif peuvent mettre techniquement en place des méthodes pour ceux qui doivent

² Lettre à tous les personnels de l'éducation nationale, Vincent Peillon, ministre de l'éducation nationale, et George Pau-Langevin, ministre déléguée, chargée de la réussite éducative, s'adressent à tous les personnels de l'éducation nationale. La lettre est publiée au Bulletin officiel du mardi 26 juin 2012.

apprendre tout en bas. Le point de départ de notre travail est de dépasser cette image hiérarchisée de l'école pour nous interroger sur ce que font et pensent les élèves dans l'organisation scolaire. Toutefois, nous serons vigilants à ne pas rentrer dans un débat passionnel. Alors nous centrerons notre réflexion sur les désirs des lycéens que nous allons rencontrer. L'analyse du désir d'apprendre va nous permettre d'échapper à cette vision triste de l'école, comme lieu de soumission, pour entrouvrir une voie positive où le désir d'apprendre serait le moteur de toute cette machinerie.

Ainsi, notre position sociologique consiste à prendre au sérieux les personnes rencontrées, interviewées et à s'appuyer sur leurs avis d'acteurs participant à la construction des faits sociaux. Nous considérons également que leurs démarches sont mises en place par une compréhension du monde social. Nous porterons une attention toute particulière aux descriptions que ces jeunes font de leur désir d'apprendre et cela pour appréhender une compréhension du phénomène.

Pour étudier et mettre en place des modes de compréhension sur le sujet du désir d'apprendre pour des élèves de lycée, nous allons devoir soulever le voile de situations qui généralement sont abordées par un raisonnement philosophique ou psychologique. En effet, parler du désir, du désir d'apprendre, cela s'apparente à ce qui est non-conscient, donc de ce qui peut difficilement être compris par les acteurs eux-mêmes. Pour y parvenir, nous allons utiliser des espaces intellectuels et extérieurs à la sociologie mais qui, à notre avis, la traversent. En effet, comment mettre en place une méthode sociologique sans un cadre théorique, philosophique, qui permette de donner corps au

raisonnement. Mais à la différence d'une réflexion philosophique ou encore psychologique, nous allons centrer notre travail sur ce qui fait société, c'est à dire ici, les individus et leur désir. L'objectif de notre recherche est alors de mettre au jour un mode compréhensif, de ce qu'est le désir d'apprendre, pour des élèves et cela dans un cadre particulier, celui d'un lycée professionnel lorrain. Nous ne désirons pas nécessairement monter en généralité, mais déjà, définir ce qu'est le désir d'apprendre dans un contexte singulier. Nous recherchons, à la manière d'un tableau, les mises en forme du désir d'apprendre pour une soixantaine d'élèves interviewés et pour plusieurs classes de lycée professionnel que nous avons pu observer. Ce travail de plusieurs années va alimenter notre recherche pour pouvoir produire au final le document écrit que nous proposons aujourd'hui.

Notre recherche s'appuie sur une méthode empirique et inductive. Nous l'organiserons de la façon suivante.

Dans une première partie, dans un premier temps, nous présenterons ce qui a été abordé en sociologie sur la place de l'élève et sur la place de l'institution scolaire dans la dispense des savoirs. Nous réfléchirons sur les modes d'analyse qui ont été mis en place pour comprendre comment se met en place la transmission de connaissances et quels enjeux sociétaux elle développe. Puis nous réfléchirons aux définitions qui sont faites sur le désir et comment celles-ci peuvent nous diriger dans cette recherche. Nous expliquerons également comment sera mis en place un questionnement centré sur les acteurs et comment nous porterons attention à leur analyse des questions soulevées. Nous privilégierons l'originalité des propos, l'inédit

des situations à une méthode quantitative, afin d'appréhender la singularité du désir ainsi actualisé.

Dans une deuxième partie, nous présenterons un dispositif de recherche basé sur un mouvement d'aller et retour entre supports théoriques et collecte d'informations de terrain. C'est là que notre journal de recherche va naître et s'étoffer au fur et à mesure des entretiens, des observations, des expérimentations. Ce deuxième temps va nous permettre de formuler de plus en plus précisément un dispositif de questionnement pour mieux répondre à nos interrogations. De plus celui-ci va, peu à peu, être mieux ciblé en nous amenant à mettre en forme des agencements du désir d'apprendre pour ces élèves de lycée professionnel.

Dans une troisième partie, nous présenterons notre mode d'enquête qui est associé à un collectif mis en place sous la forme d'une recherche action. Ce dispositif spontané est composé d'enseignants aux parcours variés mais unis par une démarche originale consistant à lutter contre l'échec scolaire tout en expérimentant des actions pédagogiques. Ce dispositif ne répond pas à une demande de l'institution scolaire, mais est le fruit de conseils d'élèves et de réflexions de professeurs. Cette action nous permettra de collecter des informations en relation avec cette recherche tout en maintenant l'action auprès de jeunes gens en situation difficile.

Dans un quatrième temps, après avoir rôdé le dispositif de recherche, après l'avoir confronté aux situations sociales rencontrées, nous mettons en place un questionnaire souple qui sera le

fil conducteur des rencontres, des entretiens mis en place avec les élèves.

Le cinquième moment, la cinquième partie, sera une analyse compréhensive de ce que définissent les jeunes gens rencontrés sur leur désir d'apprendre. Là, dans des situations expérimentales liées à une pédagogie alimentée par des projets scolaires, nous collecterons les perceptions des élèves et nous formulerons des modes de compréhensions autour d'une question centrale : « *Que s'est-il passé ?* » ou plutôt, afin d'être davantage dans une histoire du présent : « *Qu'est ce qui s'est passé ?* »

1 – Un cheminement qui mène au sujet désirant

1.1 – Les origines de notre questionnaire

Depuis notre entrée à l'Institut de formation des maîtres (IUFM) de Lyon Villeurbanne, depuis le premier jour d'accueil, nous avons ressenti qu'être enseignant en lycée professionnel c'est savoir composer entre dispenser des savoirs et permettre leur accueil par les élèves. Tous les formateurs d'IUFM nous ont impliqués dans une démarche pédagogique qui allie qualité des connaissances transmises et didactiques motivantes. Il s'agissait pour nous de trouver le cocktail où ces deux données pouvaient s'allier et être opérantes. Nous nous souvenons de la première heure de cours dispensée auprès d'élèves de certificat d'aptitude professionnel maçonnerie, où un avion de papier a atterri sur notre bureau alors que nous avions le nez face au tableau. Les formateurs nous avaient pourtant vivement conseillé de ne jamais tourner le dos à la classe en précisant : « *Ne tournez jamais le dos à une classe, utilisez le rétroprojecteur, sinon vous allez vous retrouver avec un couteau planté entre les deux omoplates.* » Nous avons trouvé le conseil exagéré, même si les personnes qui le prononçaient nous apparaissaient posées et chargées d'une longue expérience. Avec le recul, avec les

années, quatorze ans déjà, nous pensons que ce conseil était provocateur mais aussi protecteur d'une démarche pédagogique qui consiste à toujours faire face aux difficultés des élèves. Nous l'avons mieux compris le jour où par mégarde, nous avons ouvert la porte d'un cours de mathématique où le professeur, de ce lycée professionnel de la banlieue de Lyon, un lycée classé Zone d'Education Prioritaire (ZEP), absorbé par son explication, tournait le dos à une classe qui jouait, discutait et ne présentait aucun intérêt à ce qui lui était présenté. Ce même enseignant a quitté le lycée quelques jours plus tard pour raison médicale. Il avait besoin de repos, il ne pouvait certainement plus faire face.

Pendant cette période de formation, nous avons ciblé notre réflexion sur les méthodes qui permettent de fédérer un groupe classe. Fédérer un groupe classe fût le titre de notre mémoire de recherche en IUFM. Un mémoire accueilli par le jury en nous précisant qu'en effet la donnée première en lycée professionnel est d'enseigner auprès d'un groupe classe harmonisé par la conscience que l'on apprend dans un climat apaisé où chacun a une carte à jouer. Fédérer une classe était alors l'objectif, mais comment y parvenir. Notre tout premier constat était de mettre en œuvre une démarche pédagogique alliant culture générale et savoirs spécifiques liés au diplôme préparé. Pour cela, nous avons sorti les élèves du lycée pour qu'ils découvrent le riche passé historique et architectural de Lyon, afin qu'ils puissent s'inscrire dans une lignée de bâtisseurs, où les maçons sont les premiers agenceurs de cette vaste machinerie formant les lieux de vie. Les élèves avaient apprécié. Sortir de l'école pour apprendre, leur évitait de moisir dans des locaux vétustes et mal ventilés. Mais c'était aussi une surprise que de pouvoir apprendre au dehors d'un lycée professionnel que la totalité de ces

élèves de notre groupe classe détestaient. Ennasri, un élève de terminale CAP maçonnerie³, nous avait conforté dans cette démarche en nous glissant à l'oreille : « *Vous êtes le premier prof avec qui j'apprends quelque chose en maçonnerie* ». De façon générale, les élèves de notre groupe étaient là par défaut. Aucun n'avait réellement choisi cette formation et venir au lycée s'apparentait à venir pointer dans une usine de boîtes de conserve. L'absentéisme était important et des collègues titulaires nous avaient confié qu'ils venaient au lycée en espérant avoir suffisamment d'élèves pour pouvoir y faire cours. Y faire cours certes, mais comment motiver ces jeunes gens à se former à un futur métier, comment leur permettre d'acquérir un socle de connaissances générales et techniques leur permettant de trouver une place enviable dans la société française ?

La formation de l'IUFM abordait le rôle du lycée professionnel comme un lieu d'apport de connaissances, un lieu partagé entre préparation à un futur métier, pour gagner sa vie, et un lieu de socialisation pour vivre épanoui dans l'univers actuel. Mais pour beaucoup de ces jeunes gens aucune de ces destinations n'était enviable. Le futur métier de maçon leur apparaissait comme un travail d'exécutant sans forme d'épanouissement et leur avis sur la société française était qu'elle n'offrait pas de perspectives enviables. Être au lycée professionnel était pour ces élèves de CAP un non choix, une réclusion. Une partie de ces jeunes gens n'a pas eu le CAP en fin d'année et cela principalement parce qu'ils ne se sont pas présentés aux épreuves. D'autres ont quitté le lycée en cours d'année et sont entrés

³ En 1998, le certificat d'aptitude professionnelle maçon portait l'intitulé CAP maçonnerie. La refonte actuelle du référentiel du diplôme a tenu à mettre en avant le métier de maçon plus que l'aspect technique qu'est la maçonnerie.

dans la masse des décrocheurs du système scolaire. N'ont-ils pas saisi leur chance ? Emile Durkheim dans son ouvrage sur l'évolution pédagogique en France ⁴ explique que le rôle de l'école est de relever le déficit de l'égalité des chances. Mais comment parvenir à résorber le décrochage scolaire ?

Il s'agit désormais de réfléchir au cœur de ce qu'est le décrochage scolaire. Cela ne consiste pas à donner à chacun sa chance, car c'est écarter ceux qui n'auraient « pas de chance », mais davantage de proposer des chemins enviables où les élèves pourront désirer apprendre à l'école. Le principe même d'une république est bien d'effacer les malchances pour permettre aux potentialités de s'épanouir dans un collectif. Il faut donc rechercher les mises en forme pédagogiques qui permettront le passage de l'individualité à l'action collective. Il faut donner une forme à l'école où pourront se négocier les esprits humains vers une société intelligente. Ainsi mieux saisir le sens que les élèves portent au fait d'apprendre nous apparaît comme une amorce pour comprendre ce qui les motive à l'école et ce qui engendre le désir d'apprendre.

C'est certainement pourquoi, nous avons été touché par les recherches sociales de Bernard Charlot et notamment par

4 Durkheim Emile, cours de 1905 édité en 1938, « *L'évolution pédagogique en France* », Paris, Quadrige / P.U.F., 1999, 403 pages.

Durkheim décrit l'école comme un vecteur permettant de diriger les passions. Sa naissance va permettre le passage d'une société mécanique à une société organique. La première est basée sur des rites, païen(s) ou chrétien(s), avec le dressage comme mode de formation. La seconde véhicule des sentiments, des idées. Ainsi dans une société organique, l'enseignement s'adresse au cœur et à la raison. Mais diriger les passions c'est aussi assurer l'association des membres d'une société, l'école va jouer ce rôle. En effet, l'action pédagogique aura pour rôle de faire une place à la culture païenne, notamment par le latin, tout en ouvrant la pensée au monothéisme et à la chrétienté.

son ouvrage sur le rapport au savoir. Le sociologue y présente un glissement de l'école de la troisième République aux années 70⁵. Son étude nous amène à percevoir que les enjeux de l'école ne sont désormais plus axés sur le fait de surmonter les différences culturelles, comme le présentait Emile Durkheim, dans son ouvrage sur l'évolution pédagogique en France⁶. Il explique que l'école perdrait peu à peu sa valeur d'institution publique⁷ pour rester un lieu de savoir où l'inégalité des chances est malheureusement toujours présente.

⁵ Charlot Bernard, « *Le Rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue* », Anthropos, 1999, 390 pages.

⁶ Durkheim Emile, « *L'évolution pédagogique en France* », Paris, Quadrige / P.U.F., cours de 1905 édité en 1938, 1999, 403 pages.

⁷ Dubet François, « *Le Déclin de l'Institution* », Paris, éd. De Minuit, coll. L'épreuve des faits, 2002, 421 pages.

L'auteur établit que nous sommes passés d'une institution fondée sur l'Eglise à un monde moderne de plus en plus spécialisé. Cette chute des institutions rend notre société plus variée, plus difficile à analyser, mais aussi offre, à ceux qui la composent de plus grandes possibilités d'actions autonomes. Ainsi, au-delà même du progrès social d'imaginer une école faite pour le plus grand nombre, l'ouverture se ferait, de façon plus générale, à toutes les cultures qui composent notre monde. Il s'agit ainsi de saisir, maintenant, le social autrement que par en haut. Car, même si l'Etat reste encore présent, il n'a plus les mêmes pouvoirs qu'autrefois.

1.2 - Des courants de pensées pour établir notre univers méthodologique.

Pour apporter des données objectives, Bernard Charlot va rechercher les différents rapports au savoir que portent les élèves qu'il rencontre. Il axe son questionnement sur :

« Comment les jeunes gens perçoivent leur école et qu'est ce qu'ils y recherchent ? ».

Il fait apparaître peu à peu que l'attrait pour l'école serait différent en fonction des classes sociales d'élèves. Les enfants de milieu populaire se motivent autour d'un « *apprendre la vie* » alors que pour les autres ce serait plus « *apprendre à l'école* ».

Nous retrouvons là, l'analyse bourdieusienne de l'habitus⁸ de classe, ainsi l'école peut être définie comme un champ social, où les élèves aux habitus les plus adaptés deviendront dominants de cet espace. Dans cette idée Pierre Bourdieu ajoute à son analyse de

8 Bourdieu Pierre, « *Esquisse d'une théorie de la pratique* », Essai (poche), février 2000, page 282 :

« [...] l'habitus est le produit du travail d'inculcation et d'appropriation nécessaire pour que ces produits de l'histoire collective que sont les structures objectives (e. g. de la langue, de l'économie, etc.) parviennent à se reproduire, sous la forme de dispositions durables, dans tous les organismes (que l'on peut, si l'on veut, appeler individus) durablement soumis aux mêmes conditionnements, donc placés dans les mêmes conditions matérielles d'existences. »

l'école que le sens porté à l'apprentissage est axé sur l'action d'agents sociaux occupés à conquérir un espace afin d'y être dominants. En ce sens, l'analyse du système éducatif français pourrait s'apparenter également à une analyse hobbesienne si Pierre Bourdieu n'avait pas ajouté que les règles de ce champ sont différemment incorporées par ses agents. Ainsi, l'école serait une guerre de tous contre tous avec, de plus, des armes inégales entre belligérants.

Voilà, le projet pédagogique républicain, voulant lutter contre les inégalités mais n'apparaissant pas comme mettant en place des conditions équitables pour que les enfants des écoles y réussissent. Ce projet serait alors davantage conservateur en reproduisant les différences de classes.

Ce dispositif scolaire se reproduirait ainsi sous deux influences. Tout d'abord, il existerait une servitude volontaire non consciente des individus ou des agents pris au sens de celui qui agit d'une façon déterminée par un habitus, et ensuite, l'école serait l'un des principaux facteurs de la domination scolaire. Pierre Bourdieu met en avant que le domaine scolaire est dominé par les produits linguistiques de la classe dominante. Pour ceux qui ont un habitus de classes dominantes, leur registre langagier est en harmonie avec celui de l'école. Ce n'est pas le cas de ceux au faible capital culturel et à la faible capacité d'investissement scolaire. Cela engendre une faible réussite qui est en corrélation avec les classes démunies. Pour les enfants des classes populaires leur présence trop courte dans l'école va reproduire les écarts de classes. Ceux qui disposent des plus faibles capitaux linguistiques seront moins longtemps sous le contrôle des gardiens de la culture légitime, alors qu'ils en auraient davantage besoin.

Pour valider ce constat, à propos du discours que peuvent tenir des individus en co-présence, Pierre Bourdieu avance dans son ouvrage, « *Ce que parler, veut dire* » :

« Ce que le sens social repère dans une forme d'expression symbolique de tous les traits sociologiquement pertinents de la situation de marché, c'est cela même qui a orienté la production du discours, c'est-à-dire l'ensemble des caractéristiques de la relation sociale entre les interlocuteurs et les capacités expressives que le locuteur pouvait investir dans le travail d'euphémisation. ⁹ »

Pierre Bourdieu s'intéresse, particulièrement, à l'aspect qui touche à la domination des individus. En effet l'agent ne fait que reproduire le monde social en interprétant au mieux ce monde même. Apparaît là, l'idée hégélienne que :

« Chacun veut et croit être meilleur que ce monde qui est le sien, mais (que) celui qui est meilleur ne fait qu'exprimer mieux que d'autres ce monde même ¹⁰ ».

Ainsi, les agents vont identifier, dans les formes langagières, des symboles en fonction du marché linguistique, afin de produire un discours, ce qui fait qu'il y a une convergence entre la forme linguistique et le type de la relation sociale. La forme linguistique du discours est alors liée au marché et à la capacité du locuteur d'y être

9 Bourdieu Pierre, « *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques* » : Paris, éd. Fayard, 1982, page 81.

10 Breton André, « *Nadja* », éd. Folio, page 188.

sensible, celui-ci va s'autocensurer en fonction de l'espace dans lequel va se tenir son propos. C'est là, le fait d'avoir un langage châtié sur un marché légitime ou bien populaire sur un marché populaire. De plus, ce degré de censure va avoir une tension d'autant plus importante que le marché soit élevé socialement.

Dans ce cadre Pierre Bourdieu apparente le langage à une technique du corps. La distinction bourgeoise apparaît là jusque dans le rapport au corps, au plus profond des dispositions culturelles. Ainsi, dans les classes bourgeoises, il faut savoir se maîtriser, tenir ses distances, pour éviter les erreurs et les exagérations. Il faut aussi éviter ceux qui s'abandonnent au naturel, aux pulsions. En revanche, les classes populaires seront dans l'ordre du refus du chichi, des censures de la bienséance et dans la valorisation de la virilité. De plus :

« le langage d'autorité ne gouverne jamais qu'avec la collaboration de ceux qu'il gouverne, c'est à dire grâce à l'insistance des mécanismes sociaux capables de produire cette complicité, fondée sur la méconnaissance, qui est au principe de toute autorité. ¹¹ »

Alors, les agents, par leur connaissance variée du marché linguistique et par leur posture, usent sur ce marché d'un langage qui est pour eux le mieux adapté. L'objectif étant de parvenir à tenir sa place, son rang, au sein même de ce marché. Pierre Bourdieu précise :

¹¹ Bourdieu Pierre, « *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques* », Paris, éd. Fayard, 1982, page 113.

« La stratégie universellement adoptée pour récuser durablement la tentation de déroger consiste à naturaliser la différence, à en faire une seconde nature par l'inculcation et l'incorporation sous forme d'habitus. ¹² »

Aussi, chaque membre de cet échange est un « petit » sociologue en action. Plus son analyse sociale sera juste et permettra une mise en forme des actions adaptées à la situation, à l'espace qu'il traverse, plus l'agent sera incorporé, plus il fera corps avec son environnement. L'agent va donc, par sa connaissance du monde social et de son « habitus », percevoir et mettre en forme ce qui lui semble le mieux adapté pour lui au sein de ce monde.

Mais les capacités de compréhension, d'incorporation, d'être un « petit » sociologue sont inégalement réparties en fonction des classes sociales. Le monde de l'école française, du point de vue bourdieusien, est imprégné de la culture bourgeoise. Elle favoriserait donc les élèves qui ont incorporé, dès leur plus tendre enfance, cette forme de langage. L'analyse bourdieusienne montre aussi l'existence d'une lutte de classes, manifestée par l'usage d'un langage adapté au monde de l'école. Le langage joue là un rôle qui est au-delà de l'aspect de la communication car il sert également de vecteur de distinction.

Cela dit, le langage peut également être considéré comme une des conditions nécessaires à l'agencement du désir. En

¹² Bourdieu Pierre, opus cité, 1982, page 129.

effet, dans son abécédaire¹³, Gilles Deleuze présente le langage comme l'une des composantes du désir. Là, il n'apparaît pas uniquement comme une marque de distinction, un objet de lutte mais comme l'un des éléments d'agencement du désir. Le langage n'est alors pas nécessairement conservateur, voire réactionnaire, comme l'analyse Pierre Bourdieu, mais permettrait le changement, il assurerait des associations qui projetteraient les êtres dans des devenirs désirables. Pour davantage illustrer notre propos, il est nécessaire de détailler, plus en avant, la pensée deleuzienne.

Gilles Deleuze explique que l'on désire toujours dans un ensemble et que cet ensemble est un agencement. Nous ne désirons donc pas un objet, comme par exemple, une voiture, une robe, un téléphone portable ou encore un diplôme. Nous désirons dans un ensemble et cet ensemble est issu d'un agencement. Gilles Deleuze ajoute qu'il y a ainsi quatre composantes d'agencement :

- L'une des composantes d'agencement renvoie à des états de chose, « *j'aime les gens dans tel café ou j'aime pas tel café* ¹⁴ ».

- Une seconde composante d'agencement est de l'ordre des types d'énoncés « *certaines manières de parler, des styles d'énonciation* ¹⁵ ».

13 Deleuze Gilles par Claire Parnet Claire, « *L'Abécédaire* », édition Montparnasse, 1988, présenté sous la forme de trois DVD. L'Abécédaire de Gilles Deleuze est un téléfilm français produit et réalisé par Pierre-André Boutang et tourné en 1988. Sa première diffusion eut lieu sur Arte en 1996, dans l'émission du même Pierre-André Boutang intitulée Metropolis.

14 Deleuze Gilles par Parnet Claire, « *L'Abécédaire, lettre D* », édition Montparnasse, 1988.

- La troisième touche le domaine des territoires
« *quand nous rentrons dans une pièce nous choisissons un territoire où l'on se sentira le mieux* ¹⁶ ».

- Le quatrième composante renvoie à des processus dits de « *déterritorialisation* », c'est à dire la manière dont on sort du territoire. C'est dans ce flux que le désir coule.

Au travers de ce concept deleuzien, quelles hypothèses pouvons-nous poser au sujet de l'école ?

L'école est-elle uniquement une organisation fédérée autour de l'idée de reproduire une société et de conserver les dominants à leur place ou l'école permet-elle des espaces où le désir d'apprendre peut s'exalter et alors, au sens de Gilles Deleuze, comment s'agencent-ils ?

Nous pouvons constater, au premier abord que par ses règles de vie, ses règlements intérieurs, les établissements scolaires semblent devoir se conformer à la perception bourgeoise du vivre ensemble tel que l'a défini Pierre Bourdieu et donc favoriser ceux qui ont déjà intégré ces règles. Le vocabulaire des jeunes gens doit être soutenu et même traversé d'euphémismes. En côtoyant les enseignants et de façon plus large les membres de la communauté scolaire, les élèves

¹⁵ Deleuze Gilles par Parnet Claire, opus cité.

¹⁶ Deleuze Gilles par Parnet Claire , « *L'Abécédaire, lettre D* », édition Montparnasse, 1988.

doivent s'y incorporer, s'y soumettre. Il faut savoir se contrôler, éviter les erreurs et les exagérations. Percevoir l'école sous cet angle c'est s'ancrer dans une perception de l'environnement social comme déterminant les capacités d'actions des élèves. Les jeunes gens restent alors des agents de l'école car ils sont soumis aux contraintes des dispositifs scolaires. Cette analyse sociologique, celle liée au courant du déterminisme social a , à notre avis, pour rôle de lutter contre les inégalités. Elle nous permet de porter une analyse scientifique afin d'améliorer la compréhension du monde pour les classes dominées. Bourdieu décrivait d'ailleurs la sociologie comme la science des opprimés. Mais, à la différence de Gilles Deleuze qui inscrit sa pensée dans un devenir tirant enseignement des actions passées, Pierre Bourdieu jette la responsabilité des inégalités dans les parcours scolaires sur le statut de la classe bourgeoise. Il y a l'idée d'une force obscure qui éloignerait de l'école les enfants de milieux populaires. Cette analyse bourdieusienne ne permet pas de comprendre ce qui s'est passé pour tous les enfants d'ouvriers qui y « réussissent ». C'est entrer dans une théorie du complot, une paranoïa, qui peut nous éloigner de la démarche ayant pour objectif d'améliorer les dispositifs pédagogiques et de lutter contre les inégalités, les injustices.

La domination de l'habitus bourgeois pour trouver sa place dans le système éducatif, est-ce là l'origine des inégalités produites par l'école républicaine ?

L'apport de la réflexion de Pierre Bourdieu sur le rôle que joue le langage est une donnée qui doit traverser le cheminement de notre réflexion. Il nous apparaît primordial de souligner l'importance de celui-ci, comme élément support pour apprendre à

l'école. En effet, aucun cours ne peut être dispensé sans langage. Celui-ci traverse les interactions entre les membres du dispositif scolaire. Les cours, les réunions entre parents et professeurs, les sanctions positives ou négatives, sont tous traversés par le langage. Cela touche également le domaine des affects. Gilles Deleuze dans son abécédaire détaille les registres langagiers comme l'un des pôles assurant l'écoulement du désir. Il y a là, l'idée d'une symbolique qui, quand elle est maîtrisée, de façon non-consciente, par des jeunes gens en interaction, va pouvoir les mener au désir d'apprendre.

Mais, l'école permet-elle des espaces où le désir d'apprendre peut s'exalter et si cela est le cas, comment s'agencent-ils ?

La démarche de Pierre Bourdieu permet de porter une analyse générale, macro sociale. Ses avis sont valables si nous considérons les situations dans leur ensemble. Chaque résultat n'a de valeur que s'il est pris avec une idée de proportion. Pourtant chaque situation est singulière, ne se reproduit pas à l'identique. Alors comment mettre au jour ces agencements? De plus le concept bourdieusien d'héritage culturel est une théorie culturaliste pouvant être schématisée par l'écoulement des connaissances d'un contenant vers un autre contenant. La pédagogie serait l'art de verser un savoir dans les cerveaux des enfants. Mais, il nous apparaît possible de percevoir l'apprentissage à l'école sous le couvert de l'aspiration. Là, c'est le contenant qui aspirerait, désirerait un contenu, en le mettant en forme, en l'élaborant. Le désir d'apprendre serait au cœur de la réussite scolaire. Le désir d'apprendre serait le ferment de tout apprentissage réussi, de toute voie vers le savoir.

Si nous considérons que pédagogiquement et de façon éducative l'école se doit de relever un double défi, celui d'assurer le passage du chahut au « *plaisir d'apprendre ensemble* » et celui de conserver une trajectoire efficace d'insertion dans le monde du travail. Si nous partons du postulat que l'école n'est pas qu'un lieu de soumission, mais qu'elle peut offrir des espaces d'épanouissement.

Alors nous nous posons la question :

« *Comment ces agencements se mettent-ils en forme ?* »

Dans cette idée, nous nous proposons de rechercher, ce qui c'est passé quand des élèves désirent apprendre à l'école et cela quelle que soit leur origine sociale. En fait, nous désirons nous glisser dans l'anfractuosité où sont passés les jeunes gens qui ont le désir d'apprendre à l'  cole.

La sociologie d'Erving Goffman peut être un premier support méthodologique. En effet, elle propose une compréhension du monde social autour de l'idée d'interactions ritualisées entre les individus. Dans l'ouvrage « *Les rites d'interaction*¹⁷ », l'auteur explique que cette notion est définie par : « (...) *une durée brève et une étendue restreinte, et se limite aux   v  nements qui, une fois commencés, doivent se poursuivre jusqu'à leur fin*¹⁸ ». Erving Goffman

¹⁷ Goffman Erving, « *les rites d'interaction* »,   d. LES EDITIONS DE MINUIT, coll. LE SENS COMMUN, Paris, 1974, 225 pages, trad. Alain Kihm, 1  re édition, « Interaction Ritual »

¹⁸ Goffman Erving, opus cité, page 7

ajoute : « *Le matériel comportemental ultime est fait des regards, des gestes, des postures et des énoncés verbaux que chacun ne cesse d'injecter, intentionnellement ou non.* ¹⁹ ».

Erving Goffman met alors au jour la signification symbolique des pratiques sociales, ainsi que le rôle qu'elles jouent dans la solidarité des groupes qui les mettent en place. Comme déjà l'a fait Emile Durkheim, notamment dans son ouvrage « *Les formes élémentaires de la vie religieuse* ²⁰ », où il présente la personnalité des individus comme la manifestation d'une « mana » collective.

Erving Goffman va construire une sociologie en situation, mettant en forme les contacts entre individus. L'auteur, dans ses nombreuses observations, met au jour des unités d'interactions allant des mimiques fugaces, aux grandes réunions de concertations qui ont pour noyau central la manifestation d'avis. Il va décrire comment les individus s'impliquent dans les interactions sociales. Erving Goffman définit ainsi un ordre comportemental que l'on trouve en tous lieux. Son objectif n'est pas de se pencher sur la psychologie des sujets mais d'établir une grammaire des actions, des interactions, des individus mis en co-présence. Il recherche ce qui ne varie pas, ce modèle minimal, qui activé, assure une circulation comportementale ordonnée. Dans son ouvrage « *Les rites d'interaction* ²¹ », il fait notamment apparaître ce modèle minimal où lorsqu'une personne en interaction avec d'autres

¹⁹ Goffman Erving, opus cité, page 7

²⁰ Durkheim Emile, « *Les formes élémentaires de la vie religieuse* », première édition en 1912, éd. PUF, coll. Quadrige, Grands Textes, réimpression de la cinquième édition « Quadrige » en juin 2005, 646 pages.

²¹ Goffman Erving, opus cité.

individus bouscule l'ordre normatif et fait perdre la face à un interlocuteur. Il va alors advenir une suite d'actions ayant pour objectif de rétablir l'équilibre rituel. Erving Goffman décrit cette « *unité fondamentale de l'activité sociale*²² » comme passant par quatre phases nécessaires au processus réparateur. Premièrement la sommation, où les interactants manifestent l'attention sur la faute commise, deuxièmement l'offre, ayant pour but de donner une chance à l'offenseur de réparer sa faute, troisièmement l'acceptation, là, celui qui reçoit l'offre et bien l'accepte afin de rétablir « *l'ordre expressif*²³ ». La dernière phase est celle du remerciement, « *où l'acquitté manifeste sa gratitude à ceux qui ont eu la bonté de lui pardonner* ». Ce modèle qui permet de redonner la place d'acteur à un individu au sein du monde social, nous fait apparaître la volonté de rechercher des unités fondamentales ritualisant les moments de bonheur social.

Par ces recherches riches en exemples, Erving Goffman fait apparaître en nous, pourquoi un monde moderne qui a mis de côté bien des dieux a laissé l'individu devenir un petit dieu. C'est alors de règles et de conventions dont on aurait besoin. L'être recevrait alors des offrandes, cultiverait son aspect sacré et si on sait le prendre, pardonnerait à ceux qui l'ont offensé. Et comme chacun des membres peut être conscient de ce que l'aspect sacré des rencontres lui apporte, il n'y a pas besoin d'intermédiaire entre de tels dieux, pas besoin de prêtre. Chacun peut être son propre prêtre au sein d'un royaume des dieux.

22 Goffman Erving, opus cité, page 21

23 Goffman Erving, opus cité, page 23

Le désir d'être ensemble pourrait aussi être une mise en forme collective d'actions qui judicieusement ordonnancées le ferait jaillir. Il pourrait s'agir de trouver des agencements qui permettront au désir de s'épanouir. En effet, comme l'explique Gilles Deleuze dans son « *Abécédaire*²⁴ », cet agencement désirable n'est pas un fantasme, mais le fruit d'un environnement social. Comme on ne peut rêver que de ce qui peut exister, on ne peut désirer que de ce qui peut exister. Alors désirer apprendre c'est se projeter dans un devenir où apprendre nous informe sur ce qui est bon pour nous, sur ce qui nous permettra de mettre en harmonie nos désirs et notre devenir.

Mais comment, l'école, le lycée aux cadres souvent perçus comme rigides, peuvent-ils permettre cette mise en forme à la fois collective et individuelle?

La recherche que nous nous proposons de mener a pour objet de faire apparaître ces agencements, au sens deleuzien, ceux qui mènent au désir d'apprendre à l'école. Un établissement scolaire lorrain à vocation professionnelle sera le socle de notre recherche. Nous y dispensons des cours depuis un peu plus de dix années. Nous connaissons bien les lieux ainsi que les adultes qui y travaillent. Cela sera un avantage pour collecter des informations liées à cette recherche, mais il nous faudra en revanche être vigilant sur le fait de conserver une distance épistémologique propre à une étude sociologique. Ainsi, nous ne devons être ni trop près ni trop loin pour enrichir cette recherche. Nous considèrerons avec beaucoup d'attention le conseil de Gaston

²⁴ Deleuze Gilles par Parnet Claire, « *L'Abécédaire, lettre D* », édition Montparnasse, 1988.

Bachelard²⁵ qui avance que les choses ne se donnent jamais à voir dans un rapport immédiat entre l'objet observé et le sujet observateur.

²⁵ Bachelard Gaston (1884-1962) a notamment étudié les effets de compréhension d'un esprit sur un autre esprit; il s'appuie sur la connaissance fine, objectivée, du détail et du jeu des aberrations; il repousse ainsi les séductions de la généralité et permet d'échapper aux pièges des problèmes traditionnels liés aux grandes théories classiques de la représentation. (source : Encyclopedia Universalis)

1.3 - Un terrain d'enquête comme lieu d'expérimentation et de collecte d'informations.

Pour y parvenir, nous choisissons comme terrain d'enquête principal un lycée professionnel. Nous sommes conscients que le lycée professionnel comporte des singularités où notamment les élèves sont principalement issus de milieux populaires. Nous sommes également informés que ces mêmes élèves n'ont pas bien réussi au collège et qu'ils se sont orientés vers la voie des études courtes, celle du lycée professionnel, du « *lep* », alors que les directives éducation nationale veulent privilégier les études longues. Ainsi, les élèves de lycée professionnel sont ceux pour qui, au collège, il n'a pas été possible de les maintenir sur la voie du lycée classique ou encore du lycée technique. Ils semblent échapper à la norme implicite, soit par choix, soit parce que la voie scolaire longue n'en veut plus. Mais ce sont aussi des jeunes gens qui se dirigent vers la voie du travail, la voie des six millions d'ouvriers qui occupent les emplois d'exécution de la société française. Certains d'entre eux l'ont choisi, d'autres pas et c'est là une des principales sources du problème.

Pour mener à bien cette recherche, nous avons contribué à la création d'un groupe de réflexion composé d'enseignants ayant pour centre de gravité une démarche d'expérimentation et de questionnement pour entrouvrir le voile qui recouvre ce que peut être le désir d'apprendre. Nous avons choisi de rencontrer principalement des élèves qui éprouvent de grandes difficultés à trouver du plaisir à l'école

et qui ont peu ou pas du tout de désir d'apprendre. Nous voulons que ceux-ci nous donnent leur avis, leurs aspirations. Nous voulons connaître leur place dans le système scolaire et en quoi celle-ci puisse-t-elle être désirable. En fait nous désirons leur donner la parole. Nous avons le sentiment que beaucoup de solutions pédagogiques proposées sont élaborées sans considérer ce que pensent, veulent et désirent les jeunes gens scolarisés.

Le propos récent sur France culture²⁶ de Philippe Meirieu illustre parfaitement l'objectif de notre recherche :

« Il s'agit de sortir d'une école qui est devenue une usine à gaz, où l'on s'intéresse beaucoup à la tuyauterie et assez peu à ce qui circule dedans. ²⁷ »

Nous choisissons donc un lycée professionnel (LP), parce qu'en y étant enseignant, nous percevons régulièrement des inquiétudes d'élèves que nous voulons mieux comprendre. Notre démarche sociologique se devra de conserver une distance épistémologique nous permettant de réceptionner des informations sans influencer leur production. Notre méthode d'enquête sera empirico-inductive alimentée par des observations participantes et des entretiens. L'intérêt est de mieux comprendre les phénomènes qui mènent au désir d'apprendre dans un lycée professionnel.

²⁶ Finkielkraut Alain, « *L'école dans la cité* », radio France culture, émission « *Répliques* », 8 septembre 2012.

²⁷ Propos tenu par Meirieu Philippe qui est Professeur des universités en Sciences de l'éducation auprès de l'Université LUMIERE-Lyon 2.

Pour davantage déjouer les risques que propose une recherche sociologique menée sur son lieu de travail, il nous est nécessaire de se présenter de façon précise. Nous enseignons dans le domaine professionnel des LP, depuis quatorze ans, après avoir travaillé pendant 6 ans dans le service infrastructure d'un grand groupe de services publics. Nous avons obtenu le concours de professeur de lycée professionnel en externe en ayant choisi de dispenser des cours dans le domaine du génie civil et de la réalisation d'ouvrage. Notre rôle est d'assurer la formation pratique (les savoir-faire) et technologique (les savoirs associés) pour que les élèves obtiennent soit un certificat d'aptitude professionnelle (CAP), soit un baccalauréat professionnel, dans les domaines du gros œuvre ou des travaux publics. La formation au brevet d'études professionnelles disparaît pour proposer l'obtention de ce diplôme au moment de la première baccalauréat professionnel. Les matières que nous enseignons s'appliquent aux domaines de la topographie, des essais sur les matériaux, également de la technologie de la construction et des exercices pratiques d'atelier. Bien que nous soyons spécialisés dans les matières du génie civil, le rôle d'un enseignant de lycée professionnel se conjugue avec les collègues d'autres disciplines. Dans cette démarche, les lycées professionnels sont traversés par une dynamique de groupe qui lie les professeurs et donne de la cohérence aux formations dispensées. Le lycée professionnel est alors un lieu de savoirs mais aussi de rencontres, d'échanges et d'interactions adultes/adultes, jeunes/adultes, jeunes entre eux. C'est aussi un lieu qui est parcouru par des personnels de l'éducation nationale sensibles aux innovations et recherchant des solutions pour dynamiser les élèves. Que ce soit les enseignants, les personnels de direction, ceux-ci ont majoritairement compris que l'enjeu premier du

lycée professionnel est de trouver des solutions permettant de surmonter l'échec scolaire.

2 - Le lieu de la recherche : un lycée professionnel de Lorraine

L'établissement qui servira de terrain d'investigation est un lycée professionnel formant aux métiers du bâtiment et des travaux publics. Il est composé à près de quatre-vingt-dix pour cent de garçons. Il y a toutefois quelques filles dans les filières de peintres applicateurs de revêtements, en menuiserie agencement et architecture, soit une vingtaine de jeunes femmes sur plus de cinq cents inscrits. Dans cet établissement sont dispensés des cours à la fois d'enseignement général : lettres, histoire, mathématiques, sciences et langues étrangères, et des cours d'enseignement professionnel touchant à la spécialité choisie ainsi que de la gestion et des cours de vie sociale et professionnelle. Les cours dispensés sont alors rythmés par des actions pratiques et techniques appuyées de matières dites d'enseignement général. Dans cet établissement se côtoient les formations aux métiers de la menuiserie d'agencement intérieur, de la métallerie, de l'installation sanitaire et thermique, de l'électricité, de la maçonnerie, des travaux publics, ainsi que le domaine touchant à l'économie de la construction.

Les diplômes proposés sont des C.A.P. (certificats d'aptitude professionnelle, diplôme de niveau V), B.E.P. (brevet d'études professionnelles, diplôme de niveau V) passés en deuxième année de

formation baccalauréat. Le diplôme le plus élevé est le baccalauréat professionnel qui depuis septembre 2009 se prépare systématiquement en trois années. Cette formation de niveau IV ouvre, pour les élèves aux meilleures notes, la possibilité de préparer un B.T.S. (Brevet de Technicien Supérieur) généralement dans la même spécialité. Une très faible proportion d'élèves choisit d'étudier à l'Université.

L'origine scolaire des élèves entamant une formation dans l'établissement est issue principalement du collège, soit de 3^{ème} classique, soit de 3^{ème} dite à découverte professionnelle. Pour les élèves arrivant en C.A.P. beaucoup viennent de section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). Ces derniers sont considérés par l'éducation nationale comme en grande difficulté scolaire. Après qu'ils aient connu une période d'échec, souvent dès le début de l'école primaire, l'éducation nationale met en place un dispositif d'enseignement spécialisé ayant pour fonction de leur redonner confiance en eux et de leur permettre de trouver leur voie par le biais des domaines professionnels. Ils sont alors placés en CLIS (classe de liaison et d'insertion scolaire) au primaire et ensuite en SEGPA au collège. La SEGPA est située dans un collège d'enseignement général mais fait partie d'une organisation autonome. Ces collégiens reçoivent alors une formation scolaire adaptée qui est partagée entre enseignement général et professionnel leur permettant de trouver au terme de la troisième un métier vers lequel se diriger.

Il existe également, dans le lycée professionnel, une petite proportion d'élèves dits primo-arrivants²⁸ qui y entament une

²⁸ Les mots élèves primo-arrivants concernent les jeunes gens arrivés en France depuis peu et ayant pour volonté d'y rester. Ils sont exposés aux décisions de justice qui une fois qu'ils seront majeurs leur imposeront parfois de retourner dans leur pays d'origine.

scolarité. Ceux-ci sont environ une dizaine sur les cinq cents scolarisés dans l'établissement qui nous sert de terrain d'enquête. Ce sont des jeunes gens qui maîtrisent peu ou pas du tout la langue française. Ils sont souvent dans un statut de réfugiés et viennent de pays comme l'Angola, le Kosovo, l'Afghanistan ou encore l'Albanie. Lors de cette recherche, nous en avons rencontrés et interviewés. Leurs avis sur l'école française avait fait, pour notre part, l'objet d'une première étude de juin 2005 ²⁹. Nous avons constaté qu'aucun des cinq élèves rencontrés n'a de culture anti-scolaire. Leurs critiques portent sur le manque d'activités sportives, en précisant que lors de ce type d'action, ils oublient les règles scolaires et peuvent souffler. Ils désirent tisser des liens avec des copains et vivre dans un cadre d'apprentissage amical. Ils dénoncent les comportements violents qu'ils rencontrent parfois au contact d'autres élèves. Tous ces jeunes gens veulent fonder une famille, avoir une maison, une voiture. Ils souscrivent à l'idée que l'école peut leur permettre d'y accéder. Ils veulent entrer dans la classe moyenne française. Toutefois, nous avons perçu une chute de confiance dans l'école française qui allait en s'accroissant avec leur temps de présence dans celle-ci. Ainsi, nous avons conclu qu'il y avait un désenchantement de l'école qui progressivement s'installait à son contact. Plus ils vont fréquenter l'école française, intégrer ses normes, moins cette école paraît magique. Ces élèves n'abordent jamais l'aspect loisir au sein du lycée, ils ne le perçoivent que comme un lieu de travail en le décrivant comme froid et rigide. Emmanuel Kant exprime déjà l'idée au XVIIIème siècle que plus une société est établie sur des liens pratiques, plus elle est démocratique. Les organisations sociales au cadre lourd ne permettent pas d'établir ce type de liens créateur du lien

²⁹ Querbes Lionel, mémoire de licence de sociologie, U32 méthode de terrain, sous la direction de Monsieur Levilain, juin 2005, Université Paul Verlaine, Metz.

social. Ainsi l'école, pour ces élèves primo-arrivants ne semble pas être une zone de vie ouverte sur l'avenir, mais plutôt une zone de travail éventuellement ouverte sur une vie future.

Pour les autres, pour les élèves ayant suivi les cursus du collège, au terme de la classe de troisième, ils peuvent emprunter trois voies pour poursuivre leur scolarité dans l'éducation nationale. Certains quittent l'école et se dirigent vers les centres de formation pour apprentis afin de se préparer à un métier sous le couvert de l'alternance entre milieu de l'entreprise et formation plus théorique. Certains cessent toute formation et s'engagent dans le monde professionnel après le collège, la scolarisation étant obligatoire en France jusqu'à 16 ans.

Pour ce qui touche au lycée, terrain de notre enquête, une très forte proportion d'élèves a choisi de venir se préparer à un métier touchant au secteur du bâtiment et des travaux publics, mais la spécialité dans laquelle ils sont inscrits peut être un deuxième, voire un troisième choix. Toutefois, les taux de réussite au baccalauréat professionnel dans l'établissement sont généralement au-dessus des moyennes nationales et les élèves qui sont installés dans leur formation ont, dans une forte proportion, tendance à réussir leur scolarité. Alors, la principale inquiétude des équipes pédagogiques est de maintenir les élèves au lycée, c'est à dire d'éviter le décrochage.

En effet, le décrochage des élèves de l'établissement a lieu à plus de 80% des cas au cours de la seconde baccalauréat professionnel, c'est à dire dès la première année au lycée. C'est un moment charnière, entre le collège et le lycée professionnel, où

les jeunes sont amenés à formuler des choix d'orientation qui vont être extrêmement importants pour leur avenir. Le bilan annuel du service de la vie scolaire³⁰, pour la période 2009 à 2010, fait apparaître que le taux d'absentéisme le plus élevé est celui des élèves de seconde. Sur les dix conseils de discipline tenus, 3 concernent des élèves de seconde baccalauréat pro, 2 des élèves de première année CAP, 1 en terminale baccalauréat pro, 1 en troisième découverte professionnelle 6 heures (DP6). 4 de ces conseils de discipline se sont réunis au sujet de l'absentéisme chronique ou du refus de formation, 1 pour usage ou consommation de produits illicites, 2 pour violence ou menace envers des élèves, 3 pour attitude inadmissible envers un enseignant.

Dans le registre des liens avec le monde professionnel, les élèves sont amenés à suivre des périodes de formation en entreprise de l'ordre de deux fois trois semaines en seconde baccalauréat pro et première année CAP et deux fois quatre semaines en classes de première et terminale bac pro et terminale CAP. Ces « stages » sont des périodes de formation en milieu professionnel et sont suivis par un enseignant du domaine professionnel qui au terme de la formation délivre une note avec le tuteur d'entreprise. Cette note est affectée d'un fort coefficient, un sixième de la totalité des coefficients du

³⁰ Les missions du service de la Vie Scolaire qui est composé de conseillers d'éducation et d'assistants d'éducation, touche trois domaines :

- Encadrer et surveiller les élèves durant l'ensemble des temps hors cours dans le cadre des horaires d'ouverture de l'établissement aux élèves.
- Assurer le suivi éducatif individuel et collectif des élèves en liaison et collaboration avec les professeurs et les autres membres de la communauté éducative afin de favoriser l'épanouissement et la réussite scolaire des élèves. Il assure conjointement avec d'autres membres de l'équipe éducative, une fonction d'accueil, d'information et de conseil en direction des parents et des élèves
- Apporter une aide dans différentes tâches liées à l'organisation générale de l'établissement lors des services de vacances notamment (inscriptions,

diplôme. C'est une étape importante de la formation et pour la forte majorité des élèves, c'est aussi un moment fort qu'ils apprécient.

Notre analyse de la vie au lycée a pour objectif d'appréhender de manière originale la démarche sociologique permettant de comprendre comment s'agencent les désirs d'apprendre des élèves de lycée professionnel. Après avoir établi un journal de terrain relevant pas à pas les difficultés à surmonter pour apprendre au lycée, nous avons décidé de mettre en place un groupe de recherche action. Nous voulons, par cette observation participante, continuer à agir en tant qu'enseignants tout en faisant un inventaire des avis d'élèves sur le lycée et expérimenter des méthodes pédagogiques pour éprouver leur réception par les élèves. Cette démarche d'actions a toujours été présentée aux chefs d'établissement qui nous ont offert leur approbation et leur soutien. Ainsi, au sein du lycée, les membres de la communauté scolaire sont majoritairement solidaires d'une recherche permettant de mettre en place des démarches pédagogiques innovantes. Notre action qui va s'opérer sur une durée de cinq années, va rencontrer globalement le soutien d'enseignants et d'élèves conscients qu'il faut faire un état de l'enseignement qui y est dispensé et que des améliorations sont à apporter pour mieux saisir les désirs des élèves. Dans ce contexte, un groupe de professeurs avec lequel nous menons cette recherche va créer un dispositif baptisé le BOF, pour se Bâtir, s'Ouvrir, se Former. L'acronyme reprend l'onomatopée du « bof » de Gaston Lagaffe, ce personnage de bande dessinée apparu tout d'abord dans le journal de Spirou. C'est un anti-héros qui passe son temps à refuser de travailler et dont l'existence est parcourue de gaffes pleines d'humour. Cela nous a

classement et saisie des dossiers, manutention et rangement des manuels scolaires)

rappelé la situation dans laquelle se place nombre d'élèves décrocheurs du lycée qui oscillent entre désintérêt pour l'enseignement dispensé et blagues permettant de maintenir un but à leur action dans l'établissement.

3 - Se Bâtir, s'Ouvrir, se Former, le BOF, un groupe d'enseignants dans une démarche de recherche-action

3.1 - Une première phase d'enquête pour cibler le questionnement et roder l'équipe BOF.

Ce petit groupe de quatre personnes de 2008 à 2011, de cinq personnes en 2012, tous professeurs dans l'établissement, fédère son action autour d'une méthode commune qui consiste à rencontrer des élèves, hors de la classe, en portant attention à leurs propos, à leurs avis, de façon plus ciblée que cela pourrait être le cas en groupe classe. Il s'agit également d'établir un climat plus personnel, pour libérer la parole des adolescents rencontrés. La première année de cette recherche a principalement consisté à élaborer une méthode d'enquête. Ainsi, chacun des membres du groupe a étayé ses entretiens par des lectures, notamment les ouvrages de Bernard Charlot traitant du monde des lycées professionnels, ou de cours suivis dans les domaines des sciences humaines. Dans ce sens, Carole (professeure de lettres-anglais) s'est dirigée vers un DESS illettrisme tandis que Nathalie (professeure de lettres-histoire) a passé un DEA sciences de l'éducation.

Toutes deux avaient plus de vingt années d'enseignement en lycée professionnel. Valérie (professeure de lettres-anglais) a un parcours traversé également par une vingtaine d'années comme professeure des écoles pour s'engager ensuite dans une préparation de concours qui lui a permis d'être certifiée comme professeure de lycée professionnel en lettres et anglais. Elles sont ainsi les « commandos conceptuels » de notre action. Pour notre part, avec une dizaine d'années en lycée, cinq années d'université en sociologie, puis en anthropologie et philosophie et enfin un statut de doctorant, nous nous présenterions davantage comme organisateur de la logistique théorique et bibliographique.

Tout au long de la première année d'enquête nous avons rencontré une vingtaine d'élèves qui ont choisi de présenter leurs perceptions, leurs difficultés, dans l'établissement. Ces entretiens ont été initiés par les membres du B.O.F., par les professeurs principaux du lycée, les conseillers principaux d'éducation, par les équipes pédagogiques au moment des conseils de classe ou encore par la commission de vie scolaire ou commission éducative³¹. Les entretiens

31 Prévue par la circulaire du 27 mars 1997, les commissions de vie scolaire ont été mises en place dans de nombreux établissements. Une très large marge d'appréciation est laissée à l'établissement pour leur mise en place. Lorsqu'une commission de vie scolaire est mise en place, sa composition et son rôle sont examinés en conseil d'administration et inscrits au règlement intérieur. Les commissions de vie scolaire permettent aux membres d'une équipe pédagogique ou éducative d'examiner ensemble la situation d'un élève dont le comportement est inadapté aux règles de l'établissement. Ces commissions, sont particulièrement adaptées et pertinentes pour le cas d'élèves ayant des attitudes perturbatrices répétitives qui relèvent souvent de manquements mineurs mais dont l'accumulation constitue une gêne pour la communauté et pour l'élève lui-même. Devant cette commission, l'élève entendra les reproches qui lui sont faits et devra expliquer son attitude. La finalité de cette procédure est d'amener l'élève à prendre conscience des conséquences de son comportement et à appréhender positivement le sens des règles qui régissent le fonctionnement de la vie sociale dans l'établissement. La commission de vie scolaire ne doit pas être assimilée à un conseil de discipline, elle ne peut prononcer de sanction.

donnent lieu à des échanges avec le service « vie scolaire » composé de deux conseillères principales d'éducation suppléées d'assistants d'éducation. Chaque entretien a fait l'objet d'un rapport écrit. La question du désir d'apprendre et de la motivation au lycée est au cœur de ces entretiens.

Cette recherche est échafaudée à partir de deux axes:

- L'un explicite, au grand jour, avec l'objectif temporel de lutter avec force contre le décrochage scolaire, cela en donnant une bouffée d'oxygène aux élèves se présentant étouffés par leur vie dans l'établissement et éventuellement à l'extérieur. Pour cela, le B.O.F. pose un diagnostic sur la place des jeunes rencontrés face à leurs attentes. Les entretiens se donnent pour objectif prioritaire de rendre l'élève conscient qu'il peut agir sur sa propre vie, qu'il peut prendre en compte ses désirs afin de déclencher, chez lui, un processus motivant. Cet objectif temporel est doublé d'un investissement à plus long terme consistant à élaborer un projet d'établissement proposant des améliorations dans la vie de ces lycéens.
- Le pôle implicite, plus discret, élabore une recherche sociologique sur les agencements du désir d'apprendre en lycée professionnel. Par cette démarche, peuvent se construire les chemins, scolaire et professionnel, pour accéder à son désir. Le cheminement scolaire devient un moyen pour y parvenir et non une fin. La démarche est de faire émerger une interrogation sur la place du désir que les jeunes gens accordent à leur vécu, de les aider à relancer une dynamique et une motivation pour se projeter.

Cette première phase de recherche a permis de conduire une vingtaine d'entretiens portés au cours de l'année scolaire 2008 à 2009 auprès d'élèves considérés soit en situation de décrochage scolaire, soit aux parcours atypiques. Les jeunes en décrochage sont qualifiés ainsi car ils ont une faible motivation pour les apprentissages proposés et un comportement peu scolaire. Ils sont donc peu adaptés à la vie constructive d'une classe. Les élèves aux parcours de vie atypique sont ceux qui ont une faible motivation pour l'enseignement, mais en revanche un fort investissement dans la vie de l'établissement. Ils font notamment partie du comité de vie lycéenne³², ils s'investissent dans les actions périscolaires mises en place dans l'établissement.

Lors de cette vingtaine d'entretiens, nous avons saisi et compris que le manque de désir d'apprendre au lycée est la clé de la situation qui engendre le décrochage scolaire. Nous avons approfondi plusieurs pistes qui pourraient être la cause d'un blocage des apprentissages.

Nous avons donc tout d'abord constaté que le manque de désir d'apprendre peut soit engendrer chez les élèves le fait de quitter l'établissement, soit se manifester par des résultats mettant en danger ces jeunes sur l'obtention du diplôme. Grâce aux entretiens, nous avons perçu également que la vie scolaire, au sens de ce qui est périphérique aux heures d'enseignements peut, très vraisemblablement,

³² Le comité de vie lycéenne, CVL, est composé de 10 lycéens, élus par les élèves du lycée, et de 10 adultes (professeurs, CPE, parents). Ce comité participe à l'élaboration de projets pour les lycéens, à l'amélioration de la vie dans l'établissement. De plus, le CVL est consulté notamment sur les questions de temps scolaire, d'internat, de règlement intérieur, d'activités sportives et culturelles.

élaborer et dynamiser des dispositifs permettant de maintenir un niveau de motivation chez des élèves.

Ainsi au sein de l'équipe des membres du B.O.F. nous avons rencontré un élève ayant des difficultés dans les apprentissages du domaine professionnel, mais qui manifestait un désir de rester au lycée notamment en participant activement à des réunions et à des actions touchant au comité de vie lycéenne (C.V.L.). Christian a eu du mal à trouver sa place au sein de la classe et a essuyé des moqueries de la part d'élèves. Il est élève de seconde gros-œuvre qui après avoir été déscolarisé pendant plus d'un an, a choisi de s'inscrire au lycée en court d'année, en novembre. La spécialité du gros œuvre lui a été proposé notamment parce qu'il y avait encore des places de libres dans cette classe. Peu à peu, il a trouvé un équilibre dans le lycée. Christian est, au moment de notre rencontre, délégué de sa classe, vice-président du comité de vie lycéenne, membre du conseil d'administration. Le début de l'entretien est parcouru de propos présentant le lycée comme bien utile pour trouver sa voie dans la société.

« Ce qui me motive, de venir tous les matins au lycée, c'est une incursion dans la vie en société. Cela permet de sociabiliser, de découvrir des gens, de découvrir de nouvelles choses, de passer le temps aussi. ³³»

Le lycée est alors un lieu d'ouverture sur le monde, Christian ajoute également à cela :

³³ Christian, élève de seconde gros œuvre, entretien du 19 mai 2009.

« Au lycée, c'est toujours des choses qui peuvent nous enrichir, au niveau des sciences sociales, des comportements humains, de l'expériences, de la maturité, tout ça. Moi, je trouve cela très motivant.³⁴ »

Mais nous avons également relevé que le vocabulaire tenu par Christian est totalement en accord avec ce que nous pouvions attendre comme réponse à notre questionnement.

- Soit les désirs de Christian sont totalement en accord avec la vision de l'école, comme un monde d'ouverture d'esprit sur la société d'aujourd'hui.
- Soit Christian nous tenait un discours qui correspondait à ce qu'il pensait devoir nous répondre en tant qu'élève de lycée professionnel.

Ce qui nous interpellait est que Christian n'avait pas totalement choisi la spécialité professionnelle du gros œuvre que ses résultats scolaires dans le domaine étaient assez faibles, alors qu'il nous présentait le lycée comme un lieu d'épanouissement intellectuel. Pour éclaircir notre questionnement, nous sommes passés par une définition des lieux de vie du lycée comme désirable ou non. Il s'agissait pour nous de mieux comprendre comment cet élève agençait ses désirs au lycée et comment ceux-ci pouvaient être en relation avec des lieux de l'établissement. Immédiatement, Christophe nous apporta cette réponse :

³⁴ Christian, élève de seconde gros œuvre, entretien du 19 mai 2009.

« Je pense que les lieux où on peut nous en apporter le plus, je pense que ce sont les endroits où la collectivité devient une collaboration et un travail plus intellectuel, plus réfléchi, plus dense. C'est des lieux comme les réunions de délégués, les heures de vie de classe, des entretiens avec les CPE, des dialogues avec les surveillants, le conseil de la vie lycéenne. Des lieux où il faut maîtriser une certaine science sociale pour connaître, maîtriser. C'est dans des lieux comme ça, où on trouve beaucoup d'adultes et on s'immerge vraiment dans une vie actuelle.³⁵ »

Ainsi le lieu est une plate-forme, un support, où les interactions vont donner de la couleur à l'espace traversé. Ce n'est donc pas un terrain figé qui motive Christian, mais l'agencement que ce lieu permet pour apprendre, sur soi et sur les autres. Christian, tout en répondant à la question, ne situe pas spatialement un endroit. Il s'intéresse à la vie qui le traverse. Le sens porté au lieu est alors en relation avec la puissance et la richesse humaine que celui-ci dynamise. C'est alors quand Christian peut apporter sa touche au monde que ce monde devient vraiment intéressant pour lui. Christian ajoute :

« Je veux dire un truc vraiment énorme que j'en oublie la moitié. Avec ces choses (pour les lieux d'action), on peut vraiment apprendre à atteindre des objectifs qui peuvent être importants pour nous. Par exemple, un objectif serait d'avoir de nouveaux bancs dans la cour ou d'améliorer sa vie au lycée. C'est stimulant, par-là, il va

³⁵ Christian, élève de seconde gros œuvre, entretien du 19 mai 2009.

devoir apprendre à gérer des choses auxquelles il ne faisait pas attention avant. ³⁶»

C'est alors par la construction d'un environnement désirable que Christian se construit un avenir.

« C'est quand on voit que ça marche, qu'on peut faire des choses, je pense que c'est très motivant. ³⁷»

L'action de Christian résonne dans le lycée et dans le monde social. Il ressent qu'il a une place à jouer. Que son action n'est pas qu'un entraînement mais davantage une réalisation d'un devenir enviable. Christian nous précise en ce sens :

« Cela développe une organisation, un emploi du temps, parce qu'on sait qu'on ne fait pas ça pour rien. Parce que ce n'est pas une contrainte, ce sont des choses que l'on fait volontairement, c'est pas vraiment des cours. Je pense que c'est bien pour passer de mineur à majeur, on va dire. ³⁸»

Quand nous lui demandons s'il a ressenti des résistances en agissant dans ces domaines périphériques aux cours, aux cours dispensés au lycée. Christian nous répond :

³⁶ Christian, élève de seconde gros œuvre, entretien du 19 mai 2009.

³⁷ Christian, élève de seconde gros œuvre, entretien du 19 mai 2009.

³⁸ Christian, élève de seconde gros œuvre, entretien du 19 mai 2009.

« Ma première réponse serait de dire non. Mais ce qui a été difficile est d'apprendre à gérer des élèves, à avoir une position, de se faire entendre. C'est difficile de montrer ce que l'on pense être le meilleur consensus possible. C'est un bel apprentissage, parce que sur un chantier, les ouvriers ne sont pas toujours d'accord et c'est formateur de ce niveau là. ³⁹ »

Ces actions au sein du CVL, de la vie scolaire, sont présentées comme le cœur de la formation que reçoit Christian. Il est conscient que la formation à un métier, c'est acquérir des techniques professionnelles liées à des savoir-faire. Mais le sens à donner à ces techniques, Christian les perçoit dans les espaces extérieurs au cours. C'est là qu'il peut donner un sens à ce qu'il apprend au lycée professionnel. Ainsi, il nous confit :

« En arrivant, je voulais rentrer dans la vie active, je voulais aller au CFA (centre de formation par apprentissage), j'avais choisi plusieurs métiers. Comme, je m'y suis pris trop tard, je me suis redirigé vers le lycée et je suis rentré dans le gros œuvre. Je voulais travailler dans le bâtiment parce que c'était quelque chose que je maîtrisais pas. J'avais des notions plus abstraites ou plus philosophiques.» (...) « J'ai choisi les métiers du bâtiment, pour avoir plus de condition physique, je voulais être plus comblé. » (...) « J'obtiens ce que je veux, en fait, j'obtiens les facultés que je n'avais pas en arrivant. ⁴⁰ »

³⁹ Christian, élève de seconde gros œuvre, entretien du 19 mai 2009.

⁴⁰ Christian, élève de seconde gros œuvre, entretien du 19 mai 2009.

La formation a pris une dimension opérante par un détour. Christian conserve la lucidité de se former à un métier en composant avec ce qu'il perçoit de bon pour lui. Il est épanoui, sa posture est assurée, ses paroles claires. Il a su saisir des espaces d'épanouissement tout en conservant l'objectif d'un diplôme qui lui ouvrira la voie du monde du travail.

« Au début, je voyais vraiment le côté « brut » du travail. Je ne me rendais pas compte du travail des équipes sur le terrain, même si c'est pas vraiment un vrai terrain. Je pensais que ce serait plus autonome, que ce serait plus chacun pour soi. (...) De nature, je préfère être seul, ce qui me dérange est de devoir me confronter aux avis des autres, beaucoup, les jeunes, ne sont pas capables d'écouter les autres. (...) Le groupe là, est comme un piège. ⁴¹ »

Nous soumettons à Christian une contradiction dans son propos qui avance que le groupe peut être un piège alors qu'il s'est investi avec énergie au sein de ce groupe.

« Pour moi, la classe, c'est pas vraiment un groupe, au sens où on est formé par défaut, on est formé par des idées plus ou moins différentes. On a tous des origines différentes et on doit coexister pendant une longue période. Pour moi cette période, où je n'adhère pas au groupe, c'est une période où j'essaie d'évaluer toutes les possibilités de directions dans lesquelles le groupe peut évoluer. J'attends et je m'immisce dans la vie de la classe, tout en restant libre. ⁴² »

⁴¹ Christian, élève de seconde gros œuvre, entretien du 19 mai 2009.

⁴² Christian, élève de seconde gros œuvre, entretien du 19 mai 2009.

La classe est un départ vers une vie en société où chacun des membres peut trouver sa place sans être absorbé. Le groupe pour Christian est totalisant au sens où la totalité penserait la même chose, ferait les mêmes choses. Christian réfute l'idée du groupe classe, si présente dans le vocabulaire scolaire. Il désire faire partie d'un comité ou plutôt d'une communauté scolaire. C'est dans cet espace qu'il est épanoui.

« La classe, on y rencontre des personnes qui sont là pour la même chose, mais qui ont été forcées. Dans le CVL, je trouve des personnes qui ont choisi d'être là, et là j'adhère. (...) C'est pas dans les pôles d'activités du lycée, mais dans les détours du lycée que les gens finissent par se trouver, dans la cour, là on se pose et petit à petit on croise quelqu'un qu'on avait vu en début d'année. On apprend à se connaître. »

-Est-ce que ces lieux te poussent à venir au lycée ?

« Oui, moi je pense que des jours, où il y aurait une baisse de moral ou bien quand on est de mauvaise humeur et tout ça, on sait que ça apporte une sécurité affective (...) qu'on a pas dans les lieux sans point d'ancrage. »

- Est-ce que le lycée manque de points d'ancrage ?

« Oui, on se fait virer de partout ! C'est justement ce qu'on essaye de faire au CVL. On a un projet d'aménagement sur la pelouse. »

Ainsi, Christian porte une critique constructive sur le lycée qui nécessite des aménagements pour lui donner une dimension plus humaine. Pour lui, la classe n'est pas un lieu d'épanouissement et c'est à l'extérieur du cours qu'il trouve du sens au fait d'apprendre. Christian changera d'orientation en fin d'année pour se diriger vers la filière du baccalauréat professionnel de menuisier agenceur qui est proposée au lycée. Il est aujourd'hui en terminale et passera son bac en fin d'année scolaire 2012/2013. Nous constatons que les cours dispensés de façon formelle l'ont étouffé et que sa capacité de résistance l'a poussé à trouver des solutions alternatives pour se maintenir scolarisé. Il n'a pas décroché grâce à des points d'ancrage qu'il s'est ménagé dans l'établissement.

Ces premières pistes, ce premier coup d'œil, ce premier apport d'observations répertorié dans notre journal de terrain a permis aux membres du BOF de développer notre action dans des directions plus précises.

Il a été abordé l'idée que les entretiens menés peuvent permettre aux élèves de s'apercevoir qu'ils possèdent un degré de liberté dans leurs actions, notamment au sein de l'école qu'ils ne s'enferment pas dans une formation mais qu'ils peuvent devenir les réalisateurs de leur vie. Ainsi, il est apparu que les élèves en décrochage étaient dans une situation où ils ne se percevaient pas comme capables d'agir. Se mésestimant, ils ne pouvaient élaborer une mise en forme

concrète de leurs actions au lycée. Alors, les cours, les enseignements dispensés deviennent des situations où pâtir et souffrir concrétisent des états les menant à ne plus désirer Être au lycée. Soit ils en partent, soit ils s'y maintiennent sans motivation.

Pour ce qui touche au domaine de la recherche sur les agencements du désir d'apprendre, nous nous sommes posés la question sous la forme :

« *Qu'est ce qui s'est passé ?* »⁴³

Nous nous sommes appuyés sur le texte de Gilles Deleuze et de Félix Guattari dans « *Mille plateaux* ». Ce texte, « *Trois nouvelles, ou « Qu'est-ce qui s'est passé ?* » » présente toute l'importance de centrer l'analyse d'une situation sur les données concrètes qui l'ont engendrée.

⁴³ Deleuze Gilles et Guattari Félix, «*Capitalisme et schizophrénie 2, MILLE PLATEAUX*», Les éditions de minuit, 1980, page 235.



Dessin tiré de l'ouvrage de Gilles Deleuze et Félix Guattari, « *Capitalisme et schizophrénie 2, MILLE PLATEAUX* », Les éditions de minuit, 1980, page 235.

« On ne saura jamais ce qui vient de se passer, on va toujours savoir ce qui se passera, tels sont les deux halètements différents du lecteur, face à la nouvelle et au conte, mais ce sont deux manières dont se divisent à chaque instant le présent vivant. ⁴⁴ (...) Il ne s'agit donc pas de renvoyer la nouvelle au passé et le conte au futur, mais de dire que la nouvelle renvoie dans le présent lui-même à la dimension formelle de quelque chose qui s'est passé, même si ce quelque chose n'est rien ou reste inconnaissable. ⁴⁵ »

Il s'agit donc pour cette recherche de mettre au jour, à la manière d'une nouvelle, ce qui s'est passé, en découvrant une partie des secrets qui animent les élèves de lycée professionnel dans leur désir d'apprendre. Nous nous intéresserons alors à leurs postures face aux questionnements que nous soulevons. Désirer apprendre est alors un agencement qui résonne dans le présent et qui manifeste ce

⁴⁴ Deleuze Gilles et Guattari Félix, opus cité, page 236.

⁴⁵ Deleuze Gilles et Guattari Félix, opus cité, page 237.

qu'ils ont construit dans le passé pour qu'ils en arrivent là. Ainsi, nous ne rencontrerons pas des élèves de lycée professionnel, mais des êtres en devenir d'élève de lycée professionnel, en devenir adulte, en devenir professionnel, en devenir citoyen.

Dans cette idée, avec cette méthode, nous allons questionner les jeunes gens pour réussir à percevoir les nuances et décrire, à la manière d'une scène, les agencements du désir d'apprendre. Nous nous intéresserons aux lignes du désir d'apprendre d'élèves. Comment sont-elles inventées dans la vie d'un lycée, lignes d'élèves chahutant, ligne d'élèves apprenant, ligne de jeunes gens motivés par un cours. Nous ne désirons pas porter à nos yeux des lunettes à courte focale enfermant la vision dans un ordre géométrique mais davantage ouvrir notre regard, pour s'engager dans la ligne de fuite des désirs des élèves rencontrés. Nous ne porterons pas une vision prévisionnelle de ce qui doit se passer, mais nous rechercherons ce qui s'est inventé, produit, construit pour qu'une ligne amenant au désir d'apprendre s'ouvre sur un devenir d'élève de lycée professionnel.

3.2 - Premiers pas d'enquête et premiers constats sur les élèves en décrochage au lycée

De cette première phase de recherche, nous avons constaté la présence de pôles d'actions vers lesquels se portaient les élèves en décrochage. Nous en avons recensé quatre.

- **Premier point constaté : Un repli sur la famille et ses valeurs.**

Lors de l'entretien mené auprès d'une lycéenne qui était en passe de quitter l'établissement définitivement, cet entretien s'est fait par téléphone, Adeline⁴⁶ nous présente sa relation avec la famille. Elle nous explique qu'elle aime cuisiner et qu'elle varie ses préparations en fonction du goût des personnes qui vont les déguster. Ainsi, pour sa grand-mère ce sera plutôt du sucré :

« Pour ma grand-mère je lui prépare un gâteau, c'est pour quatre-heures et elle peut le manger encore le lendemain matin ou dans l'après-midi » (...) « Pour mon père, je sais qu'il préfère plus la viande que les légumes et les gâteaux, mon copain également ».

Ceci fait apparaître une bonne connaissance, de la part d'Adeline, des goûts des membres de sa famille mais aussi, au sens de

⁴⁶ Adeline, élève de première bac pro finition, entretien du 14 décembre 2009.

Françoise Héritier, des humeurs : pour les hommes la viande, le sang, pour les femmes la douceur du sucré. Puis Adeline, nous décrit l'agencement qui est associé au repas :

« Moi, je préfère cuisiner pour les autres et, la plupart du temps, je ne mange pas ce que je cuisine. »

Adeline maîtrise les relations dans le milieu familial, elle le présente de façon normée mais également sous la forme du don de soi, celui qu'Adeline est prête à faire pour satisfaire les membres de sa famille. En nous référant au texte de Marcel Mauss, « *Essai sur le don* », nous constatons qu'Adeline s'inscrit dans la situation où elle participe à un échange, préparation du repas contre protection familiale. Le papier cadeau de ce don est là d'autant plus épais qu'Adeline ne participe pas au partage du repas. Le décrochage scolaire associé à une absence de désir d'apprendre au lycée pourrait se manifester par un repli sur la famille. Quoi qu'il en soit, il nous apparaît nécessaire de creuser davantage cet aspect lié au don de soi. Adeline fait preuve de générosité, mais cette générosité semble diriger vers ceux qu'elle définit comme les siens. Au sens d'Emile Durkheim, il peut être proposé de réfléchir à un basculement entre société organique et société mécanique, entre monde scolaire et environnement familial, entre liens moraux et lien affectif. Le don s'opère là par un flux dirigé vers la famille, l'écoulement ne se faisant pas en direction de l'école. Le territoire d'Adeline est conservé dans un chez soi, il a absence de « *déterritorialisation* »⁴⁷ et donc absence de sortie du territoire qui ouvre vers le désir d'apprendre.

⁴⁷ L'abécédaire de Deleuze Gilles par Parnet Claire, édition Montparnasse, 1988.

Il n'y a pas chez Adeline cette plongée dans l'inconnu !

• Deuxième point constaté : Une forte légitimité des enseignants qui sont alors fabulés comme parfaits et découverts à travers leurs manquements.

Lorsque nous posons la question :

« Est-ce que les enseignants sont compétents dans leur matière ? »

Tous les jeunes gens interviewés répondent que le professeur est un maître au sein de sa classe, au sens qu'il maîtrise son domaine d'enseignement mais aussi qu'il agit en maître. Kévin⁴⁸ ajoute à cette réponse :

« On peut rien faire, même si on demande une calculette à quelqu'un, on se fait engueuler. Il nous fait des remarques comme : « ne parle pas ». Mais quand on comprend pas, il est là. Mais c'est pas chaleureux », « Il nous dit, ça c'est ça, voilà ! ».

Il apparaît une tension entre l'enseignant et l'élève. Celle-ci peut être comprise sous le couvert d'une mise en forme argumentative liée à des situations en classe. Aristote explique dans son ouvrage « *La rhétorique* » que celle-ci est basée sur trois aspects mis en forme par le rhéteur. Il y a la capacité de persuasion vers le public, celle-ci s'articule

⁴⁸ Kévin, élève en BEP installateur sanitaire et technique, entretien du 6 mai 2010.

autour du pathos de l'orateur pris au sens d'un dégagement d'émotion dans le propos. Un deuxième aspect touche au logos c'est à dire à l'aspect argumentatif du discours. Un troisième aspect est de l'ordre de l'ethos, comme émanation d'une personnalité, d'un caractère. Il nous semble concret d'aborder l'avis, que les élèves rencontrés portent une forte légitimité au discours de leurs enseignants mais qu'en revanche ils regrettent le manque de rencontres qui peuvent s'élaborer avec une part de ceux-ci. Pour Aristote, c'est souvent par les passions que triomphe l'éloquence.

• Troisième point constaté : Un manque de territoires de vie agréables au lycée.

Au cours des entretiens menés, nous avons systématiquement posé une série de questions ayant pour objet de définir les zones perçues comme agréables, ainsi que les secteurs de circulation plaisants sur le territoire de l'établissement.

Pour les jeunes gens rencontrés le foyer du lycée est qualifié comme un des seuls lieux de vie sociale de l'établissement. Tous les élèves ajoutent à ce constat que les zones de productions en atelier, en arts appliqués ainsi que les salles de dessin technique pour les membres des sections touchant aux métiers de bureau d'études, peuvent également être des lieux de vie agréable. Les autres lieux ne sont pas abordés dans les réponses.

Les zones de circulations ne sont présentées que sous l'aspect pratique, au sens d'une zone transfert entre deux lieux. A aucun moment, elles ne peuvent être qualifiées d'espace défini comme un temps entre deux lieux.

• Quatrième point constaté : Une part des jeunes gens perçoivent un comportement différent de la part des enseignants en fonction de la lisibilité d'appartenance des élèves.

Romuald, élève de BEP, explique que sa classe est marquée par l'existence de deux groupes.

« Il y a moi, mes copains, des musulmans et il y a aussi des chrétiens et il y a les méchants, c'est comme ça que je les appelle. » (...)
« Le prof, il est plus avec les méchants, il donne plus d'explications » (...)
« Il a des phrases que tu saisis pas sur le coup, après, à la fin, je la comprends que je suis issu d'un quartier et eux pas. ⁴⁹ »

L'élève ajoute que son groupe a mis en place un dispositif de résistance :

« Parfois, nous on parle, on pose des questions et le prof a dit que l'on pose trop de questions, qu'on laisse pas les autres parler. Alors on a décidé de plus répondre, on l'a dit en classe. Alors, il s'est approché et il a vu qu'il y avait un problème. Il a même failli nous lâcher avant. »

⁴⁹ Romuald, élève de BEP, entretien de novembre 2009

(...) « *Trois élèves sont partis (depuis le début de l'année) parce que le prof, il a des préférences* ⁵⁰ ».

C'est alors une résistance passive pour manifester les désaccords d'une classe sur une action pédagogique d'enseignant. Romuald prend conscience qu'il a une capacité d'action et que cette action est d'autant plus efficace qu'elle est collective. L'absence de paroles collectives fait naître une rencontre entre le professeur et sa classe où l'action est le décrochage pour le professeur.

Pour la partie des enseignants rencontrés l'argument directeur lié au décrochage touche au manque de courage des élèves, au sens d'une absence de goût pour l'effort :

« *Certains ont trente kilos de surcharge pondérale avec des corps dans un état déplorable* ⁵¹ »

Nous pourrions retourner l'affirmation en considérant que ce manque de courage touche aussi les professeurs. Il y a là une réflexion, où l'individu recherche chez l'autre ce qu'il est lui-même. Toutefois, le questionnement est bien présent, prégnant et une demande de solutions traverse les propos des enseignants en salle de professeurs. Des enseignants avancent comme explication au fait que certains adolescents ne suivent plus en classe est qu'ils ne fournissent aucun travail personnel.

⁵⁰ Romuald, élève de BEP, entretien de novembre 2009

⁵¹ Propos tenu par un professeur d'éducation physique et sportive.

« Ils n'ouvrent pas un livre, quand ils rentrent chez eux, ils jettent leur sac et s'affaissent devant la télévision ou sur Internet »⁵²

Chacun s'interroge à la bonne méthode à mettre en place pour dynamiser l'enseignement et donner vie aux cours dispensés. Les méthodes pédagogiques inductives font partie des conseils développés par les conseillers pédagogiques et inspecteurs de lycées professionnels. Elles se veulent de placer l'élève comme acteur de sa formation, mais encore faut-il qu'il réussisse à inventer des modes d'action pour apprendre. Face à cette série de constats, nous mettons en place une forme de questionnaire ayant pour but, tout d'abord, de faire jaillir comment les élèves élaborent des formes d'expériences leur permettant de trouver la voie leur permettant d'apprendre. Car la méthode inductive se refuse à créer des élèves serviles aux cours dispensés en leur proposant des mises en forme d'enseignements dans lesquelles ils devraient pouvoir y trouver des formes d'expérimentations. En sont-ils capables et si cela est le cas comment les mettent-ils en place ?

⁵² Propos tenu par un professeur au retour d'un conseil de classe.

3.3 - Un guide d'entretien pour mieux soulever le voile.

Très vite, ce qui est apparu le plus prégnant est la détresse des élèves rencontrés. Cela dit, en faisant partie d'un dispositif ayant pour objet de lutter contre le décrochage scolaire, il serait surprenant de rencontrer des élèves euphoriques au contact de l'école. Nous avons, par ces constats, centrés nos questionnements sur la description que faisaient les jeunes gens du lycée.

Les questions clés des entretiens que nous avons menés sont :

- « *Qu'est ce qui est perçu comme agréable, pourquoi ?* »

- Quels sont les lieux agréables au lycée ?
- Quels sont ceux dont la perception comme agréable est variable dans le temps et pourquoi ?
- Quels sont les objets, les personnes, les types de relations qui sont agréables, au lycée et à l'extérieur du lycée ?

- « *Quelles sont les mobilisations de l'intime, les désirs ?* »

- C'est à dire, que nous recherchons, quel est l'agencement de l'intime et du social. Les questionnements portent sur les gestes, les voix, les vêtements, les tenues et postures, le mobilier, les réalisations, les objets.

- Nous recherchons à ce qui est de l'ordre du « pathos », au sens d'Aristote.

- Ainsi, dans cette recherche, le passé n'est pas considéré comme un stock de données mais davantage comme réinvesti dans le présent sous forme de perceptions.

- « *Quelles définitions, les jeunes rencontrés, donnent-t-ils à l'autonomie ?* »

- Faut-il de l'autonomie pour apprendre, cela touche au désir, ou en revanche, est-ce la rigueur éducative qui permet d'apprendre sous le couvert de la sanction ?

- « *Quels sont les moments de fatigue ?* »

- A quels moments, dans quelles situations ont-ils lieu ?

- « *A quel moment as-tu été volontaire pour faire un effort ?* »

- A quels moments et dans quelles situations y a-t-il début de production ?

- Dans quelles situations ressens-tu une bonne énergie, comment, quand, où ?

- Qu'est ce qui t'a stimulé ?

- « *Raconte-moi un souvenir où tu as appris.* »

- En prenant notamment l'exemple du passage du « Ménon » où le jeune esclave apprend avec Platon.

Notre guide d'entretien a pour objectif de toucher l'intime des élèves rencontrés en parcourant leur rapport au savoir. Ainsi, nous posons sensiblement les mêmes questions à tous les jeunes rencontrés, mais en nous adaptant à leurs réponses afin de creuser la question centrale qui est :

- « *Comment s'agence le désir d'apprendre pour des lycéens professionnels ?* »

4 - Davantage de constats pour approfondir la recherche

4.1 – Une série de constats sur la vie d'une classe.

Au terme du premier trimestre de l'année scolaire 2010 à 2011, nous proposons, en tant que professeur principal auprès des élèves de seconde baccalauréat professionnel travaux publics, de faire un premier bilan. L'objectif est de prendre la température de ce petit groupe d'élèves sur leurs aspirations, sur leur vision du lycée, sur ce qu'ils aiment et en revanche sur ce qui leur déplaît. Les huit élèves sont présents et nous entamons un résumé de notre perception de la vie de cette classe. Nous sommes en classe, il est 8h10. Le petit groupe est attentif. Depuis le début de l'année scolaire, la classe est passée de 10 élèves inscrits en septembre à huit aujourd'hui. Un élève, Valentin, n'est jamais revenu au lycée depuis fin septembre. Un élève a quitté le lycée dès la première semaine pour rejoindre un baccalauréat sciences et techniques industrielles génie civil dans un lycée voisin après que sa place en liste d'attente se soit transformée en place offerte. Depuis le début de l'année, nous percevons ce groupe d'élèves comme attentiste et sans grande motivation pour apprendre au lycée professionnel.

Toutefois, leur période de stage, de formation en entreprise s'est bien déroulée et les tuteurs professionnels sont satisfaits de ces élèves. L'intérêt de notre démarche est de provoquer des réactions et de mettre au jour les réactions des jeunes à cet état descriptif de la classe.

Sur les trois premiers mois de l'année scolaire, nous portons le bilan suivant :

- L'absentéisme est le premier signe du manque de motivation des élèves à suivre une formation en baccalauréat professionnel travaux publics au lycée. Trois élèves comptabilisent plus de 20 demi-journées d'absence et le reste de la classe avoisine la moyenne de 10 demi-journées d'absence sur les 120 demi-journées écoulées depuis le début de l'année.

- Le constat porté par les enseignants des matières d'enseignement général fait apparaître des faiblesses considérables pour tous les élèves, soit en français, avec un manque de compréhension de l'écrit et de grande difficulté à rédiger un texte construit d'une vingtaine de lignes, soit en mathématiques, avec les non maîtrises des quatre opérations et des règles de proportionnalité.

- Certains élèves, environ un sur trois, sont en échec dans les deux domaines. Pour ce qui touche aux domaines professionnels, le constat est également marqué par une grande fragilité de la classe dans la maîtrise des savoirs de base pour progresser. En effet, ceux-ci sont liés à la compréhension de texte et à la capacité à utiliser les notions en mathématiques. Aucun des élèves ne connaît les formules de calcul de la surface d'un triangle, d'un cercle et d'un trapèze.

Aucun des élèves n'a une vision technique des unités qu'il utilise. Ainsi, ils ne savent pas établir des relations entre mètre, mètre carré, mètre cube et leurs déclinaisons en décimètre, centimètre, millimètre. Le bilan fait apparaître une faillite des savoirs qui ne peut être endiguée que par une motivation de se remettre à flot. Mais ces jeunes, nous apparaissent assommés par les successions d'échecs qu'ils ont vécues au collège. En effet, leurs bulletins de troisième sont parcourus de notes en dessous de la moyenne et les remarques des professeurs sont rarement élogieuses.

4.2 - Une action pour saisir les désirs d'un groupe classe

Suite à ces constats, nous décidons donc, pour ce groupe classe, de trancher dans le vif et d'exposer, sans ménagement et sans animosité, l'état de faiblesse qui traverse ces lycéens. Pour cela, après avoir présenté nos constats sur le niveau des élèves de cette classe, nous présentons au groupe l'importance des connaissances sur deux aspects, tout d'abord pour le français, puis pour les mathématiques.

Pour toucher les élèves, nous leur disons ô combien la maîtrise de l'écrit est indispensable dans notre monde, que ce soit pour écrire une lettre afin de se défendre face à ce que nous pourrions percevoir comme une injustice, en passant par le courrier de candidature à un emploi, jusqu'au fait de dévoiler ses sentiments à une personne aimée. L'écrit est alors un médiateur puissant. Face à cette série d'arguments, toute la classe est attentive. Je leur précise qu'à notre avis, aucun élève de la classe n'a la moindre aisance dans l'écrit et que tous éprouvent une grande difficulté en écrivant. Nous ajoutons qu'aucun d'entre eux n'est capable d'orthographier un texte de vingt lignes correctement. Pas un seul élève ne peut écrire un petit texte pour motiver ou décrire un sentiment, un avis et qu'à ce titre ils penchent tous vers l'illettrisme au sens de l'incapacité d'écrire une lettre. Suite à ce moment, la sonnerie de la récréation est venue interrompre ce moment de réflexion.

Au retour, une fois la classe installée, *Bryan*⁵³ m'interpelle en disant :

« *Vous y avez été bien fort en nous disant que nous étions illettrés* ».

Nous lui répondons que nous voulons bien le croire et qu'alors, au retour des vacances de fin d'année, nous demanderons à la classe d'écrire un texte de vingt lignes sur un sujet en rapport avec la formation de baccalauréat travaux publics, plus précisément sur le cours de technologie abordant le thème de la sécurité sur le chantier. Il nous reste 55 minutes de cours et nous manquons de temps pour réaliser ce travail immédiatement. Cela permettra aux élèves de réviser et de se préparer à l'exercice.

Au retour du congé de fin d'année civile, après avoir souhaité nos meilleurs vœux à toute la classe (*2 élèves absents : Lucas qui arrivera en retard et Mohen en décrochage depuis de nombreuses semaines*), l'exercice de rédaction est lancé. Il s'agit de décrire les dispositifs de sécurité à mettre en place pour assurer la pose d'éléments préfabriqués. Nous avons abordé ce sujet avant les congés de fin d'année. Après correction, je constate que seul un élève n'a pas réussi à écrire 20 lignes et 3 d'entre eux ont produit un travail qui m'apparaît de bonne qualité. Pour ceux-ci, il y a peu de fautes d'orthographe et les phrases sont correctement construites. Pour le reste de la classe, le travail est fait, mais il est parcouru d'erreurs grammaticales et syntaxiques.

⁵³ Bryan, élève de seconde bac professionnel travaux publics, propos tenu en classe en novembre 2010.

Lors de ce même cours, nous lançons à la suite de la description écrite, la réalisation de calculs de quantités qui permettent d'établir l'importance des matériaux qui seront nécessaires pour le prochain exercice de travail pratique en atelier. La correction laisse entrevoir que la totalité des élèves de la classe ne maîtrise pas correctement les notions de relations entre unités de longueurs, de surfaces et de volumes, de plus, aucun ne connaît les formules pour calculer l'aire d'un cercle et d'un trapèze.

A la remise des copies et pendant leur correction, toute la classe manifeste un grand intérêt en décomposant les calculs et en expliquant les relations qui existent entre les unités utilisées et les formes géométriques calculées. Quelques élèves (*Bryan, Jimmy*) ajoutent que faire des calculs quand cela leur permettra de réaliser un ouvrage est une chose motivante pour réussir. Les notes qu'obtiennent les élèves varient entre 8/20 et 18/20 et aucun d'entre eux n'a protesté en trouvant l'évaluation injuste. Mieux encore, ils sont globalement surpris de leurs résultats, beaucoup s'attendaient à un bilan plus faible.

Pour notre part, nous avons volontairement noté de façon douce en portant une partie de l'évaluation sur les schémas qui permettent les calculs. Notre idée est qu'un dessin clair représentant l'élément à quantifier est un début indispensable pour ensuite lancer le calcul.

L'analyse que nous formulons aborde l'idée que ces lycéens sont faibles scolairement mais sont prêts, sous certaines conditions, à retrouver un niveau leur assurant l'obtention du

baccalauréat professionnel. Chez les élèves de cette classe, la totalité a choisi la voie professionnelle des travaux publics. Cela n'est pas le cas de tous les élèves de lycée professionnel. Mais pour cette classe, ils désirent travailler sur des chantiers et ils sont conscients qu'il faut un certain niveau scolaire pour y parvenir. Ils sont d'accord pour faire des efforts, mais nous ne connaissons pas encore sous quelles conditions cet effort va être motivé. De plus la classe n'est pas soudée et c'est un concert de solistes qui parcourt les interactions scolaires. L'un des élèves a la voix qui mue et cela engendre des moqueries qui deviennent très pesantes pour lui. Une fracture entre jeunes des villes et jeunes des campagnes fait naître des micro groupes qui ne sont animés que par des rivalités et des successions de petites insultes. Bryan aimerait jouer un rôle de leader perturbant les cours sans avoir de réels soutiens. Mohen est plus renfermé mais ne cache pas son hostilité à l'école et à la société. Un climat tendu parcourt ainsi les enseignements sans pour autant dégénérer dans des conflits violents. Suite à cela, nous sommes confrontés à des difficultés qui perturbent la vie de cette classe.

Nous sommes désormais mi-janvier et la collègue d'anglais m'explique avoir perçu qu'un des élèves était victime de brimades. Quentin lui a fait part qu'il était régulièrement insulté. Lucas est nommément désigné comme l'auteur principal de cette succession de propos blessants. Quentin est très affecté par cette situation et envisage de quitter le lycée, bien que la formation lui plaise. Mon objectif est d'établir un dialogue, au sein de la classe, pour mieux saisir ce qu'est un bien commun et en quoi il est nécessaire de s'associer pour progresser. Ma démarche n'est pas de m'appuyer sur la morale ou sur le règlement intérieur de l'établissement, mais plutôt de faire preuve d'une démarche éthique.

Nous considérons que la morale est nécessaire pour établir un cadre. Mais ce cadre doit être mis en tension par une démarche éthique établie sur le front des relations humaines. L'éthique balise alors les forces pulsionnelles pour ne pas dériver vers l'horreur de situations humaines dont est parcourue l'humanité. « *L'éthique fixe la frontière à ne pas franchir sous peine de sombrer dans la barbarie et elle conteste les interdits moraux qui aliènent le sujet au règlement de l'institution.* ⁵⁴ ». L'éthique est alors une loi intérieure permettant de s'inscrire dans le bon et d'éviter le mauvais. Ainsi s'enfermer dans un discours moraliste, rappelant le règlement intérieur du lycée sur le respect des membres de la communauté scolaire, étoufferait la capacité de ces élèves à prendre en main leur devenir d'élève en le réduisant à des interdits sans l'autonomie d'actions bienveillantes. Ce serait oublier les affects qui nous semblent nécessaire à la vie d'une classe unie.

Dès le lundi suivant, nous entamons ainsi notre cours et nous développons une réflexion sur ce qui crée de la richesse dans un travail, un travail en entreprise par exemple.

Les élèves tour à tour exposent leur avis. De cela cinq points apparaissent dans l'ordre suivant :

- « *faire des bénéfices pour l'entreprise* »
- « *gagner de l'argent* »
- « *satisfaire le client* »
- « *être dans une équipe qui est une deuxième famille* »

⁵⁴ Resweber Jean-Paul, « *Le questionnement éthique* », collection Prosôpon, éditions Cariscript, Paris, 1990, 155 pages.

- « *bien s'entendre avec les autres* »

Aucun de ces points n'établit de relations avec le fait d'apprendre des techniques nouvelles. Il semble que le travail s'articule entre deux pôles, le gain d'argent et l'ambiance. *Lucas* relève que l'ambiance n'est pas si importante, qu'il faut savoir se défendre.

Lucas précise son avis :

« *Être trop gentil au travail, ce n'est pas toujours bien pour soi. Dans la vie, il faut savoir se défendre !* »

Nous reconnaissons dans le propos de Lucas, qu'il est important de se défendre et de refuser d'être une carpe sur laquelle l'on peut s'essuyer les pieds. Mais en revanche, se défendre ce n'est pas agresser les autres, c'est à notre goût, se maintenir à flot pour pouvoir agir comme un maçon construit une maison. Seul, il est impossible de réaliser un tel ouvrage, il faut donc s'associer et intégrer les avis de tous, ainsi que leurs compétences, pour s'engager sans haine, mais davantage dans une communauté d'affects. Pour donner corps à notre propos nous l'illustrons avec une situation de cinéma qui traite d'un sujet détaché de la morale.

Nous prenons alors pour appui le film de Jean-Pierre Melville : « *L'armée des ombres*⁵⁵ ». Nous exposons à la classe que ce film nous semble marqué par deux hommes et deux visions du monde. Le premier, Philippe Gerbier, un ingénieur des ponts et

⁵⁵ « *L'Armée des ombres* », film franco-italien de Melville Jean-Pierre sorti sur les écrans en 1969, adaptation du roman du même nom de Joseph Kessel.

chaussées (*Lino Ventura*), est l'un des chefs de ce réseau de résistance, Gerbier est pragmatique et agit avec un souci constant d'efficacité. Le second, Luc Jardie (*Paul Meurisse*) est le responsable principal du réseau, il assure la liaison avec les forces françaises libres de Londres. Le film débute par l'exécution d'un traître qui a vendu à la Gestapo plusieurs membres du réseau dont Philippe Gerbier. Celui-ci organise l'arrestation du traître et en compagnie d'agents de la Résistance le mène dans une maison de location. Un résistant chargé de l'organisation a préparé une pièce pour établir un tribunal et juger les faits et le traître. Mais Gerbier explique que nous ne sommes pas là pour juger le traître mais pour le tuer. Gerbier précise: « *Vous avez demandé de faire quelque chose de difficile et bien vous êtes servi, ne vous plaignez pas.* ». Finalement le traître est garrotté, la scène est sordide, marquée par l'absence de sentiments pour cet homme de la part de Philippe Gerbier et un afflux d'affects chez ceux qui assurent l'exécution. L'autre personnage, Luc Jardie apparaît dans ce film comme un être à double vie, d'un côté, notable parisien s'arrangeant de la guerre en jouant du hautbois et en lisant, et de l'autre côté homme de guerre traversant la Manche dans un sous-marin pour organiser la résistance avec De Gaulle. A aucun moment cet homme n'apparaît violent, il est posé, prend les décisions sans laisser transparaître de haine. L'exemple le plus marquant sur ce qui définit les personnalités de ces deux hommes est au sujet de Mathilde. Mathilde est membre dynamique du réseau et elle est arrêtée par la police allemande. Puis elle est relâchée alors que deux résistants sont arrêtés peu après. Mathilde a conservé la photo de sa fille lors de son arrestation. Luc Jardie explique « *c'est la seule faute que Mathilde ait commise. La gestapo a tout de suite compris le point de rupture possible de cette femme* ». Suite à cela, il est imposé à Mathilde de dénoncer tous les membres de son réseau, sinon sa fille

sera envoyée en Pologne, dans un « *bordel* » pour soldats revenus du front russe. Jardie ajoute : « *Telles sont les données du problème. Elle ne peut s'évader, la fille et la foi de Mathilde répondent de tout* ». Jardie vient chercher la solution auprès de Philippe Gerbier qui s'est retranché dans une maison isolée pour échapper à la police. Ses contacts avec l'extérieur passent notamment par le venu d'agents de la résistance lui amenant des biens de subsistance. Peu après l'entretien entre Gerbier et Jardie au sujet de Mathilde, deux agents de la Résistance entrent dans cette maison en apportant de la nourriture, des cigarettes et les informations codées du réseau. Jardie ne se montre pas à eux et reste dans une petite pièce annexe. Après avoir pris connaissance des informations et maintenant officiellement averti de l'arrestation de Mathilde, Philippe Gerbier donne l'ordre de l'exécuter. Le tueur du groupe, nommé le Bison refuse cette action, il précise « *qu'elle nous vende tous, si elle le veut* », car cette femme a déjà assuré l'évasion et sauvé énormément de résistants et notamment Philippe Gerbier. Ce moment du film fait apparaître un moment de flottement, où tout peut basculer. Gerbier a un pistolet dans un tiroir, à portée de main, le Bison est prêt à supprimer Gerbier. La porte de la petite pièce s'ouvre. Luc Jardie entre. Face à l'étonnement des Résistants, il précise son rôle : « *je crois que l'on a besoin d'un homme qui ignore tout des armes dans cette maison inhabitée* ». Puis, il explique, nous allons tuer Mathilde parce qu'elle nous le demande, « *imaginez que vous êtes à la place de Mathilde que vous êtes obligés de livrer vos amis et que vous n'avez pas le droit au suicide* ». Le Bison répond : « *je voudrais que l'on me descende* ». Jardie ajoute : « *Vous pensez que vous êtes plus courageux et meilleur que Mathilde ?* ». Le bison se tait. Jardie ajoute : « *vous prendrez une voiture allemande, (...) je serais avec vous derrière, (...), je suis sûr que Mathilde aimera me voir* ». Ainsi, l'action de ces deux

hommes, Gerbier et Jardie, aboutit à la même finalité, protéger le réseau de résistance, mais la différence énorme entre eux est de l'ordre de leur perception du monde. Pour l'un il suffit de supprimer l'élément qui risque de trahir. Pour l'autre il s'agit de répondre à la supplication de Mathilde de la faire disparaître parce qu'elle est déjà morte. Dans un cas, avec Philippe Gerbier, c'est l'objectif qui engendre les moyens et les individus ne sont que le produit de données extérieures. Dans l'autre cas, avec Luc Jardie, c'est le désir de liberté des autres qui nous demande de conjuguer nos désirs à la rencontre des autres. Gerbier oublie, à notre goût, une chose essentielle. Ces Résistants ont soif de liberté, ils se sont engagés dans une telle action pour ne pas être sous le joug d'un autre pouvoir despotique. Jardie est davantage un démocrate qui intègre les membres de son environnement pour agencer un devenir commun. Ainsi vivre au sein d'un groupe ce n'est pas se défendre, mais résister au caprice d'imposer ces désirs aux autres en conjuguant avec les désirs de chacun.

Les élèves sont accrochés à cette histoire, certains me redemandent le titre du film. Nous percevons que la présentation d'un propos, les digressions qui y sont associées nourrissent le désir d'en savoir plus. Il s'agit pour nous maintenant d'établir la relation avec ce qu'est une brimade.

Nous leur posons la question :

« Quel lien peut-on établir entre les actions de ces deux hommes et la mauvaise ambiance ? »

L'histoire les a captivés, mais aucun ne peut répondre. Alors, nous affinons le questionnement en le portant sur la recherche du moment où l'ambiance est constructive et à quel moment elle ne l'est pas ? Aucun élève ne répond. J'ouvre alors le dialogue par un début d'explication.

Il y a deux hommes qui agissent sous une forme différente. Luc Jardie mène une résistance avec force. Il peut enclencher des sabotages, faire recueillir des informations qui pourront être capitales lors des combats de Libération. Il veille à enrayer le fonctionnement de l'adversaire, sans haine. Il résiste à ce qu'il ressent comme mauvais. Philippe Gerbier a davantage le mauvais rôle, lui, pour assurer le bon fonctionnement du dispositif, il est prêt à assassiner. Jardie n'échappe pas totalement à cette action, mais en tous cas Gerbier sombre dans la vengeance. Nous le voyons avec l'exécution du traître. Alors que nous pourrions imaginer que ce traître ne serait pas exécuté, mais identifié comme tel, isolé. Celui-ci aurait pu être une source d'informations au sein du réseau lui-même. Cette trahison serait alors devenue l'exemple ou l'erreur à ne plus commettre. Ensuite, il aurait pu être jugé après la guerre et nous pouvions espérer ne pas sombrer dans la vengeance mais s'inscrire dans une démarche de justice. De même, nous voyons, au moment où Gerbier exige l'exécution de Mathilde comme seule solution et sans explication, il agit avec violence. Il n'inscrit pas ses adjoints dans une démarche constructive. Il n'ouvre pas l'action de façon collective. Parmi les résistants qui sont avec lui, Gerbier rencontre une très vive opposition et sans l'intervention de Luc Jardie, cela aurait sombré dans la violence.

Les élèves acquiescent. Je leur demande leur avis sur les raisons du comportement de Gerbier. Les questionnements suivants surgissent :

- « *C'est parce qu'il a peur.* », « *Il est moins intelligent que l'autre (que Luc Jardie)* »

- « *Pourquoi a-t-il peur ou plutôt qu'est ce qui fait qu'il semble avoir peur et semble moins intelligent que Jardie ?* »

- « *Il est moins cultivé* », « *il est plus agressif* »

- « *Et pour Luc Jardie, comment le qualifieriez-vous ?* »

- « *Il est plus malin* », « *C'est un sage* », « *Il maîtrise* »

Les élèves et nous proposons une première forme de réponse en précisant ce qui suit. Nous avons le sentiment qu'il y a une corrélation entre les événements relatés dans le film et la vie de cette classe. En effet, nous pouvons avancer l'hypothèse que l'acquisition de la connaissance passe par une compréhension des situations. C'est ce que Nietzsche aborde en ouvrant le raisonnement sur la connaissance, dans son ouvrage « Le Gai savoir » à l'aphorisme 355. Il dit :

« J'emprunte l'explication qui va suivre à la rue ; j'entendis une personne du peuple dire « il m'a reconnu » - ce qui m'a fait me demander : qu'entend au juste le peuple par connaissance ? que veut-il lorsqu'il veut de la « connaissance » ? Rien de plus que ceci :

quelque chose d'étranger doit être ramené à quelque chose de bien connu.⁵⁶ ».

Il y a donc là l'idée d'une connaissance qui consisterait à apaiser une peur ou plutôt une inquiétude. Ce début d'analyse est compris par les élèves. Toujours dans l'aphorisme 355, Nietzsche associe l'instinct de connaissance à la crainte, à ce que nous pourrions qualifier d'alterophobie. Il explique :

« Comment ? notre besoin de connaître n'est-il justement pas ce besoin de bien connu, la volonté de découvrir dans tout ce qui est étranger, inhabituel, problématique, quelque chose qui ne nous inquiète plus ?⁵⁷ ».

Ainsi, cette peur, cette crainte de l'autre pourraient mener à la violence comme ces brimades apparaissant dans la classe, mais cette peur ne peut-elle être aussi le socle de l'enclenchement du désir d'apprendre. Pour ce fait, il est donc extrêmement important de conduire le flux qui anime les élèves vers une augmentation de connaissance et non une augmentation de violence. Nietzsche dans l'aphorisme 334 du « *Gai savoir* » met en valeur cet état. Il s'agit de faire preuve d'hospitalité au savoir. Il va là y avoir passage de la peur et de la crainte à l'amour du savoir, passage de « *l'alterophobie* » à « *l'altérophilie* ». En prenant l'exemple de la musique Nietzsche dit :

⁵⁶ Nietzsche Friedrich, « *Le Gai savoir* », Paris, édition revue et augmentée 2007, GF Flammarion, aphorisme 355, page 305.

⁵⁷ Nietzsche Friedrich, « *Le Gai savoir* », opus cité, aphorisme 355, page 305.

« On doit commencer par apprendre à entendre une séquence et une mélodie, la dégager par l'ouïe, la distinguer, l'isoler et la délimiter en tant que vie à part, il faut alors effort et bonne volonté pour la supporter, malgré son étrangeté⁵⁸ ».

Ainsi, il faut apprendre à aimer, à aimer le savoir et cette difficile voie passe par le temps, l'ennui, l'habitude, la bonne volonté, la patience. Nous percevons ainsi toute l'importance de mettre en place des démarches motivantes parcourus par des phases d'explication pour maintenir sur le chemin les élèves en train d'apprendre.

Dans la philosophie de Leibniz, nous apprenons que tout prend du temps, même la lumière prend du temps entre l'émission et la réception. *« Descartes croyait à l'instantanéité de la transmission de la lumière, à l'instantanéité de la lumière, et pour Leibniz tout prend du temps, même la transmission de la lumière. L'intégration, fondamentalement, prend du temps. Et si c'est l'intégration mathématique ce sera un temps mathématique et si c'est l'intégration psychique ce sera un temps psychique. »⁵⁹*. Ainsi, il est nécessaire, pour intégrer psychiquement des données, d'un temps. Ce qui assure l'enclenchement entre deux actions humaines prend du temps, le cerveau est alors un retardateur, il permet d'attendre entre deux actions et il faut du temps pour qu'il choisisse la bonne solution. De plus en attendant, nous ne sommes plus dans la même situation et ce temps d'attente va tout changer. Il est donc nécessaire d'attendre pour passer à l'« *alterophilie* ». Nous

⁵⁸ Nietzsche Friedrich, « *Le Gai savoir* », opus cité, aphorisme 334, page 268.

⁵⁹ Deleuze Gilles, « *Leibniz : la taverne* », Cours de Vincennes, du 24/02/1987

considérerons que cette recherche est alors un espace à traverser, comme un corridor entre deux mondes. Ce temps d'attente nous permettra d'expérimenter des solutions envisagées, de les analyser et de progresser vers une réponse à ce qui mène au désir d'apprendre, sur ce qui mène à la connaissance.

Nous nous engageons maintenant sur la piste développant l'idée que le désir d'apprendre pourrait répondre à un rituel permettant de quitter la peur d'apprendre.

5 - Sur la ritualisation des passages d'apprentissage

5.1 - Commencer par apprendre, de l'extérieur de l'école pour ensuite transposer à l'intérieur, c'est passer du monde familial au monde social, de l'intime au public.

Lors des entretiens que nous avons menés, nous avons relevé, pour ces élèves de lycée professionnel, que leur désir d'apprendre s'élabore tout d'abord dans des situations présentées comme extérieures à l'école. Dans tous les exemples collectés et que nous allons restituer, ce ne sont donc pas les cours qui lancent la capacité à apprendre, mais en revanche des objets, des appareils, des machines dont la maîtrise apporte une connaissance et dont la place est tout d'abord extérieure au domaine scolaire. De plus, nous avons constaté que ces dispositifs n'étaient jamais évalués par l'école et sont en premier lieu de l'ordre de l'intime, pour les élèves rencontrés. Les entretiens que nous avons menés ont pour but de mettre au jour ces agencements intérieurs, personnels, intimes. Les jeunes gens rencontrés

principalement sous le couvert de notre dispositif, le B.O.F.⁶⁰, l'étaient dans un environnement calme, détendu et propice aux confidences. C'était là, un espace ouvert à la réflexion. En effet, ce n'est qu'après avoir établi une relation de sympathie et de confiance que les jeunes vont exposer et même s'exposer en présentant ce qui les fait rêver et comment leur rêves se mettent en forme. Quelques entretiens se feront de façon informelle, hors du dispositif établi par le BOF, ils sont pris dans l'esprit ethnographique de l'observation flottante, où les éléments collectés se font dans le flux de la vie du lycée professionnel. Dans ce cas, c'est alors au terme d'un cours, lors de la journée portes ouvertes, pendant une rencontre parents professeurs ou encore au foyer des élèves que nous allons percevoir des informations. Notre journal de terrain va être complété, approfondi dans les questionnements formulés pour aller encore plus en avant sur les mises en forme du désir d'apprendre et comme celui-ci peut jaillir dans un environnement scolaire.

Ainsi, dans les pages qui suivent, nous donnons à nouveau la parole aux élèves sans être condescendant et sans les considérer comme de « bons sauvages », c'est à dire des êtres dénués de culture, neufs de toute civilisation, se laissant porter par la nature. Nous les rencontrerons et interviewerons davantage comme des jeunes réfléchissant à leur avenir, le construisant, ayant un regard critique sur leur environnement et faisant preuve d'une réflexion pouvant mener à des améliorations de leurs conditions de vie. Notre démarche sociologique ne disposera donc que du discours conscient pour mettre

⁶⁰ Acronyme de se Bâtir, s'Ouvrir, se Former. L'action du BOF est présentée précédemment dans le chapitre : « 3 - Se Bâtir, s'Ouvrir, se Former, le BOF, un groupe d'enseignants dans une démarche de recherche-action ».

au jour le non-conscient. Comme l'historien, le sociologue ne dispose que de fragments, de mémoire, de documents pour décrire ce qui s'est passé. Ces documents sont essentiellement la voix ou plutôt la parole d'adolescents scolarisés en lycée professionnel. Il s'agit alors de nous immerger en nous laissant porter dans cet océan de vie sociale parcouru par des courants de désir. Nous voulons acquérir tel un plongeur un savoir sous-marin et considérer que les autres membres de ce monde aquatique ont une connaissance de ce monde qui va nous permettre d'expliquer ce qui s'y passe. Cet homme grenouille, il lui faudra collecter l'expression et l'expérience des corps, des objets, des mises en forme, des parfums, des lumières, des espaces. Et ainsi nous ne pourrions nous satisfaire de « *dé-couvrir* » les désirs sous l'aspect qui ne serait que le produit d'une illusion sociale, mais plutôt de se diriger vers la recherche de scénario comme des idéaux types menant au désir d'apprendre.

Pour ces entretiens, il nous apparaît également important d'ajouter que tous ces objets renvoient à des champs non individuels mais reliés au domaine social. Il y a là une tension entre l'intime, le personnel, le secret et une perception du monde social. Dans ce sens, nous voulons dire ce qu'il s'est passé pour que cet assemblage ait lieu. Alors notre question centrale est :

« Qu'est-ce qui s'est passé ? Qu'est-ce qui a bien pu se passer ?⁶¹ ».

⁶¹ Deleuze Gilles , Guattari Félix, « *Capitalisme et schizophrénie 2, MILLE PLATEAUX* », les éditions de minuit, coll. « critique », 1980, Paris, page 235.

Gilles Deleuze et Félix Guattari, dans leur ouvrage, *Mille Plateaux*, mettent en valeur toute l'importance de ce questionnement pour interroger le réel.

Quels sont alors les segments, découpages affectifs, « *parcellant* » les éléments d'un ensemble créateur de devenir?

Quels sont les grands ensembles moléculaires, telles que les institutions organisant des territoires ?

Quelles sont les lignes de fuite dans lesquelles s'engouffrent les individus ?

Dans cette mise en forme du questionnement, nous percevons les lignes du désir d'apprendre au sens où l'entendent Gilles Deleuze et Félix Guattari :

- « *Le désir n'est pas plus symbolique que figuratif, pas plus signifié que signifiant : il est fait de différentes lignes qui s'entrecroisent, se conjuguent ou s'empêchent, et qui constituent tel ou tel agencement sur un plan d'immanence.*⁶² ».

Nous voulons saisir ce plan d'immanence comme un lieu, un environnement, un territoire où s'élabore le désir d'apprendre. De plus, ces agencements ne sont pas toujours en accord avec les exigences de l'école. Il nous faudra en sortir, trouver les liens tissés entre

⁶² Deleuze Gilles et Parnet Claire, « *Dialogues* », Champs/Flammarion, 1977, édition de 1996, 189 pages, page 117.

le milieu social et le domaine scolaire. Ainsi, communiquer avec le téléphone portable, surfer sur le « web » avec son ordinateur personnel ou encore le fait de réparer un scooter, de collectionner des objets tels que des miniatures d'engins de chantier ou de grues à tour sont autant d'actions qui semblent agencer du désir et assurer dans certaines situations une connexion entre le domaine personnel et le domaine public, celui de l'école. Ce désir est tout d'abord lié à l'ouverture vers l'extérieur, puis transposable parfois aux situations scolaires. Quand le désir s'écoule dans un cours, dans la vie de la classe, en parcourant ses cahiers, en lisant un manuel scolaire, apprendre devient alors un plaisir. La série d'entretiens que nous avons menée et qui est exposée ci-après, a pour objectif de dévoiler les agencements qui motivent et enclenchent ce désir d'apprendre.

Ainsi, quand nous posons la question :

- « *Est-ce que tu te souviens d'un moment où tu as été volontaire pour fournir un effort ? C'est à dire ne pas être passif en classe, comme un réceptacle emmagasinant des informations qui après les avoir digérées les vomirait dans un contrôle des connaissances, mais en revanche être actif dans le fait d'apprendre et d'avoir la volonté de fournir cet effort, un effort que rien ne te pousse en apparence à faire, mais que tu fournis tout de même !* ».

Michael en première bac professionnel technicien menuisier agenceur puis Jordy en première baccalauréat professionnel gros œuvre apportent une bonne illustration de ces situations. Ce sont des élèves qui sont traversés par une foule d'interrogations autour d'une hésitation centrale qui est celle de se maintenir ou pas au lycée, de

garder la tête hors de l'eau ou non. Ils ont le sentiment de sombrer. Ils ressentent une chute de motivation scolaire et ils demandent de l'aide. Ils sont tous deux accueillis dans le cadre de discussions que nous mettons en place sous le couvert du « B.O.F.⁶³ ». Ainsi, ces « décrocheurs⁶⁴ » sont à la fois des témoins réflexifs du mal-être scolaire et de la recherche de solutions pour rester dans le monde de l'école. Ils sont dans une tension entre mal-être et volonté de se maintenir à l'école. Cela rejoint la notion de réclusion scolaire élaborée autour d'une recherche menée dans ce même établissement⁶⁵. Cette analyse développe l'idée qu'une partie des élèves de lycée professionnel est traversée par une peur d'apprendre telle qu'ils ne peuvent plus la surmonter. Leur capacité à apprendre s'écroule, le lycée est alors perçu comme un lieu de réclusion, un « *bagne* », dont on ne peut s'évader. Ils n'ont pas la force d'en partir, ni celle de trouver une solution pour y rester avec la perspective de pouvoir y acquérir des connaissances. La vie dans l'établissement n'est perçue que sous la forme d'une souffrance et de la soumission à un ordre établi. Cette réclusion scolaire devient un

⁶³ Acronyme de se Bâtir, s'Ouvrir, se Former. L'action du BOF est présentée précédemment au chapitre : 3 - Se Bâtir, s'Ouvrir, se Former, le BOF, un groupe d'enseignants dans une démarche de recherche-action

⁶⁴ Le mot est pris au sens de l'éducation nationale pour les élèves en décrochage scolaire : « Le décrochage est un processus qui conduit un jeune de plus de 16 ans en formation initiale à se détacher du système de formation jusqu'à le quitter avant d'avoir obtenu un diplôme.

Un décrocheur est un jeune qui quitte prématurément un système de formation initiale sans avoir obtenu de diplôme de niveau V (BEP ou CAP) ou de niveau supérieur. » (<http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html>)

⁶⁵ Gaillard Joël et Isabelle Kerner, « Comprendre la réclusion scolaire, comment les élèves de lycée professionnel s'isolent », juin 2010, 202 pages.

Joël Gaillard est professeur certifié auprès de l'Université Henri Poincaré Nancy 1/UFR-STAPS (Doctorat en Sciences de l'Education), auparavant, il enseignait en lycée professionnel où il a mené une recherche en sciences de l'éducation sur le thème de la réclusion scolaire.

parcours scolaire assommant et dévalorisant sous le poids de l'échec scolaire. Pour ces élèves, il n'y a plus ou plutôt pas de désir d'apprendre. Leur seul projet est alors de lâcher, de se désinvestir. Heureusement, tous les élèves du lycée ne sont pas dans ce cas. D'autres jeunes en grandes difficultés ont encore pour capacité de quitter le lycée. Ils représentent environ dix pour cent des élèves scolarisés en première année de formation. Pour eux le choix est fait. Ils suivent la voie de l'apprentissage en trouvant une entreprise d'accueil. Ils s'inscrivent au centre de formation d'apprenti (CFA) ou quittent l'institution scolaire sans diplôme. Pour notre recherche, ils ne peuvent plus être interviewés.

Ce n'est pas le cas de Michael et Jordy qui se maintiennent dans le lycée. Ils peuvent être considérés comme traversés par une volonté de rester scolarisés au lycée sans avoir trouvé un désir d'apprendre assurant une reconnaissance scolaire marquée par de bonnes notes. Ils sont dans cette réclusion scolaire, mais pas totalement car ils sont conscients d'avoir une marge de manœuvre. Ils désirent trouver une solution et ils sont prêts à se faire aider pour cela. Ils décrivent leur recherche de solutions comme une volonté de fournir un effort pour apprendre qui n'est pas liée à l'établissement scolaire. C'est un espace, pas un lieu qui leur sert d'environnement, au sens qu'il n'est pas fixé sur un territoire mais lié à une zone qu'ils veulent traverser.

Michael :

- « *Pas forcément au lycée, mais dans d'autres situations je connais ça, par exemple en informatique, au niveau des pc, je vais recevoir un pc d'un ami qui en a besoin et je le fais pour l'aider. Mon savoir-faire va lui permettre de résoudre ses difficultés. Au niveau*

informatique j'aide beaucoup de personnes, on m'a déjà filé une vingtaine de pc pour que je les remette en marche. Que ce soit pour la famille, pour des amis, par exemple si quelqu'un me parle d'un problème, je me porterai volontaire pour remédier à ce problème ⁶⁶»

Jordy veut *ressentir* ce qu'il fait :

- « Ce qui me plaît, c'est le manuel, j'aime bien faire mon boulot (réalisation de meubles) et puis si par la suite je peux aider les gens ça me dérange pas. J'aime bien avoir des trucs en main. ⁶⁷»

Il y a pour Michael comme pour Jordy, la conjugaison d'une action pratique, personnelle qui assure de l'aide à l'autre et donc qui résonne dans leur environnement social. Ils ne parlent pas du lycée en tant que territoire. Leur désir d'apprendre un métier est intimement lié à l'action de traverser des espaces de connaissances. Ce sont des segments affectifs qui les maintiennent dans le fait d'accroître leur habilité ou tout au moins de ressentir en quoi leurs gestes peuvent être utiles. Ils ne sont pas de simples individus, mais ils sont reliés au champ social accentué par l'intention de s'y investir avec force. Le soin porté à la réparation d'un ordinateur, la confection de meubles manifestent aussi un don de soi, une action sociale qui offre un sens à leur existence. Nous percevons alors que cet ensemble d'actions est d'autant plus motivant qu'il permet d'embrasser le monde dans lequel

⁶⁶ Michael, élève en première bac professionnel technicien menuisier agenceur, entretien d'avril 2011.

⁶⁷ Jordy, élève de première bac professionnel gros œuvre, entretien du 8 décembre 2009.

évoluent ces jeunes gens. Ils ont perçu comme une vibration avec leur environnement, une vibration qui est bonne pour eux.

C'est aussi le cas de Jordan en première baccalauréat travaux publics ou encore de Franck, dans la même classe, qui, en collectionnant des machines miniatures d'engins de chantier sont extrêmement motivés lorsque les cours sont dispensés sur les terrassements⁶⁸ et sur les rotations⁶⁹ d'engins. Jordan viendra le jour en question avec une partie de sa collection, pour à la fois la présenter aux autres élèves de la classe et partager ses connaissances techniques sur ces domaines. Il y a là une forme d'association entre un futur métier et des jouets d'enfants qui semble le projeter dans un désir d'apprendre sans oublier de se faire plaisir. Il y a aussi une transition entre le monde de l'enfance et le monde adulte du travail, entre l'intime et le collectif, entre le « je » et le « nous », entre l'individuel et le social. Il nous apparaît important d'ajouter qu'à aucun moment, dans cette situation, les élèves de la classe ne manifesteront l'idée que Jordan serait un gamin qui continuerait à jouer. Tous sont concernés par cette situation. En effet, le jour dit, la classe sera extrêmement intéressée par ces questions touchant tour à tour à la qualité des miniatures présentées comme à l'utilité technique de ces machines. Ce jour-là, alors que cela n'était pas prévu dans le déroulement du cours, nous en avons profité pour parler

⁶⁸ Le terrassement est le travail consistant à déplacer des quantités importantes de sol dans le but de soutenir ou d'élever une surface, comme dans le cas lors d'un remblaiement routier.

⁶⁹ Après calcul des volumes de terre à excaver lors d'un terrassement, il faut prévoir les moyens nécessaires afin d'assurer l'évacuation des terres au mieux. De la même façon, si on est en présence de remblais, il faudra organiser l'acheminement des terres sur le chantier. Ce sont les engins de transport (camions, tombereaux) qui permettent le mouvement des terres sur les chantiers de terrassement. Il faut par conséquent calculer et organiser la rotation (ou noria) des camions afin de les utiliser au mieux.

des échelles mathématiques qui assurent un rapport entre la taille de ces petites machines et les engins grandeur nature. Là, où depuis des mois les élèves sont hermétiques à ces notions mathématiques, soudain, la notion d'échelle apparaît comprise. $1/43^{\text{ème}}$, $1/87^{\text{ème}}$, $1/50^{\text{ème}}$ résonnent maintenant comme autant de facteurs créant un lien entre le réel et ses objets techniques. Cette digression nous permettra d'aborder les règles de proportionnalité qui sont nécessaires à la compréhension du cours.

En effet, le savoir abordé touche à une notion élémentaire de mathématiques qui est peu, et même pas du tout, maîtrisée par les élèves de lycée professionnel. Les problèmes de proportionnalités et notamment la règle de trois, qui associe trois nombres afin d'en déterminer un quatrième qui leur soit proportionnel, est chaque fois un obstacle majeur au cours de technologie. Généralement, lors des cours précédents, nous nous évertuons à présenter cette règle sous la forme d'un tableau de proportionnalité composé de quatre cases où l'une est à compléter. A la vue de cette présentation didactique classique, les élèves acquiescent et prétendent avoir saisi la démarche. Mais en y revenant quelques jours plus tard, nous nous apercevons que cela n'est pas maîtrisé. Ce jour-là, au contraire, avec les miniatures d'engins, nous avons abordé le cours différemment. Il y a au dos des boîtes de miniatures un détail des termes techniques, des caractéristiques de la petite machine, longueur, hauteur, mais aussi puissance en kW et surtout vitesse maximale en km/h. Quand nous abordons le calcul du temps de trajet de la machine pour parcourir la distance entre le lieu de chargement et celui de déchargement et

après avoir donné la distance à parcourir ainsi que les vitesses⁷⁰ de l'engin tous les élèves de la classe trouvent les résultats.

Jordan réussit à transposer le plaisir qu'il éprouve en manipulant ses petites machines dans un flux de désir qui est celui de construire et d'utiliser pour cela des engins de chantier. Il y a passage de l'intime vers le social. Des objets, concrets, jolis, désirés, vont servir de médiateur à l'espace de compréhension qui permettra de déclencher un désir d'apprendre. Cela permet de rendre opérant le cours et assurera, dans ce cas, un déclic. La notion de règle de trois devient agencement de segments, découpages affectifs et de lignes de fuites désirables. Comme le dit Gilles Deleuze dans son abécédaire à la lettre D pour désir.

- « (...) *Il n'y a pas de désir qui ne coule dans un agencement (...) si je cherche le terme abstrait qui correspond à désir, je dirai c'est CONSTRUCTIVISME. Désirer, c'est construire un agencement, c'est construire un ensemble.* »⁷¹

Pour Jordan comme pour les autres jeunes gens c'est alors l'agencement d'une miniature d'engin de travaux publics, de ses caractéristiques techniques, d'un cours sur le terrassement, de données techniques liées au sujet de l'exercice, d'une classe de lycée professionnel, d'une série de formules mathématiques ordonnant la vitesse de circulation des machines et l'écoute d'un professeur qui ont déclenché la maîtrise de cette règle mathématique. Cette construction

⁷⁰ Le mot est au pluriel car les vitesses de circulation d'une telle machine ne sont pas les mêmes lorsqu'elle est en charge ou à vide.

⁷¹ Deleuze Gilles par Parnet Claire, « *L'Abécédaire, lettre D* », édition Montparnasse, 1988.

s'écoule dans un flux engendré par le passage de l'intime vers le social, du plaisir de découvrir la petite machine à l'application grandeur nature. Un passage, pour ces jeunes gens, du monde des jouets d'enfants à la mise en œuvre dans l'espace des adultes. Il en a été de même pour comprendre la notion d'échelle en mesurant avec un double décimètre la miniature et en recherchant sa taille réelle, grâce à la notion d'échelle. Apprendre dans le plaisir, pour ces élèves de baccalauréat professionnel, est l'aboutissement d'une mise en forme associant le désir des élèves et la réflexivité pédagogique de l'enseignant. C'est là une pédagogie du troisième type⁷². En effet, celle de premier type se résume à la relation hiérarchisée, professeur élève. Celle de deuxième type met en place des projets. Puis vient la pédagogie mis en place par Bernard Collot. C'est une approche de l'éducation basée sur la communication et la construction de groupes. Bernard Collot considère qu'il faut laisser une place importante à l'environnement physique et humain, à l'espace et à la durée des moments d'accueil du savoir. Alors la pédagogie de troisième type qu'il appelle la pédagogie de la mouche a pour intérêt de réfléchir à comment accueillir l'imprévu. C'est une pédagogie de l'inédit où (encore) quand une mouche rentre dans la classe, il s'agit de réfléchir à comment intégrer cette mouche dans le système de classe. C'est alors une démarche ouverte qui tisse des trames en fonction des situations et qui expérimente continuellement ces situations. Il y a donc une adaptabilité aux conditions que l'enseignant assure pour permettre aux jeunes gens d'apprendre. L'utilisation des objets apportés dans le lycée, les miniatures d'engin, n'était aucunement prévue sur la feuille de déroulement de la séquence pédagogique. Ces jouets sont entrés dans l'univers de la classe comme une mouche aurait pu le faire. Nous aurions

⁷² Collot Bernard, « *Une école du 3ème type ou la pédagogie de la mouche* », éd. L'Harmattan, 2002, 331 pages.

pu et même, dans le cadre d'une pédagogie de premier type, dû écarter la miniature d'engin et recentrer le cours sur le sujet seul qui était censé être traité. Mais nous avons choisi d'utiliser toutes les données présentes dans la classe pour saisir l'inédit et dynamiser le cours. A notre avis, cela a permis d'apporter une bouffée d'oxygène et de fédérer le groupe classe car les élèves ont pu ressentir, en même temps, un lien entre leur domaine intime et une dimension collective. Le cours est devenu un espace de connaissance parcouru par des segments d'affects individuels et traversé par des lignes de fuite assurant des déclenchements du désir d'apprendre. La classe est entrée dans une « déterritorialisation », au sens du concept de Gilles Deleuze et Félix Guattari exposé dans « *L'anti-Oedipe* ». C'est à dire un moment de « *décontextualisation* » des relations affectives, des données portées à un territoire, pour que la classe reconstruise, crée un nouvel espace pour apprendre. Un espace qui est davantage désirable.

C'est alors une nouvelle aire de lancement vers l'inconnu rompant avec l'habitude. C'est alors une zone de décollage pour fusée à étages. Cette somme d'individus qu'est la classe s'est fédérée, a formé un ensemble, pour partir ailleurs. Un ensemble où les jeunes gens ont appris et où ils ont surmonté collectivement une série de difficultés. Ce qui nous intéresse est que chaque singularité était porteuse de désirs et s'agencait avec celui d'autres singularités. Alors quelle place donnent les élèves est comment composent-ils avec le groupe classe ? Nous allons donc interroger le réel pour réfléchir à ce qu'est la notion d'individu, sa place dans la classe, dans la société. Il s'agit également de mettre au jour comment le désir d'apprendre s'établit dans ce rapport. Sous quelles modalités peut-il être mis en place ?

5.2 - Individualité et champ social, un début d'agencement pour apprendre

Partons donc du postulat que l'individu n'existe que dans son rapport au champ social et de façon plus vaste, à l'environnement.

Lors des entretiens, il nous est souvent venu à l'esprit, un exemple pris de l'histoire de Robinson Crusoé, ce roman du XVIIIème écrit par Daniel Defoe, qui relate la vie d'un naufragé sur une île déserte. Entièrement seul, tout d'abord, Robinson Crusoé va pouvoir donner sens à sa vie lorsqu'il rencontre Vendredi. Vendredi est un jeune habitant des îles voisines que Robinson sauve de cannibales venus le dévorer sur l'île. Le couple va établir des échanges en conversant et en élaborant un devenir commun. Ainsi apprendre n'aurait de sens que si cela sert aux autres et à se trouver une place parmi les autres. Le contexte « ensemble classe », avec ses variations, ses nouveautés serait la source du flux du désir d'apprendre. En lançant des questionnements sur le sens que portent les jeunes gens rencontrés au fait d'apprendre, à chaque fois, les adolescents rencontrés nous ont répondu qu'ils étaient en accord avec l'aspect d'utilité pour les autres que revêtait le désir d'apprendre. Ainsi, vivre et apprendre ne prennent dimension que s'ils sont mis en action dans un environnement d'humains. Michael ajoute en ce sens :

- « *C'est le fait de se sentir existant quand on aide, c'est une sensation que j'ai en tout cas, je suis content de pouvoir aider. »*

Exister, pour les jeunes gens rencontrés, passe par une relation à l'autre qui donne une autre dimension à leur être au sein du champ social de l'école. Sans cette relation, tous les élèves interrogés présentent l'école comme monotone et fatigante. Jordy abonde dans ce sens en précisant :

- « *Les premières semaines au lycée, tout était nouveau, ça m'a plu, j'avais jamais vu ça, sauf en maths, le prof, il ne fait que des rappels de ce qu'on a déjà vu. Après, en octobre, c'était presque partout pareil, les profs, ils ne font que répéter ce que j'ai déjà fait, maintenant j'en ai assez.* ⁷³»

Mais les démarches pédagogiques mises en place ne répondent pas à ce désir d'aider les autres. En effet, lors des réunions d'enseignants en début d'année scolaire qui ont pour objet d'évaluer le niveau des classes et l'aptitude des élèves à s'installer au lycée, nous avons perçu que les propos tenus s'articulent entre deux visions pédagogiques. Une partie des professeurs, plutôt majoritaire en lycée professionnel et appartenant aux domaines des mathématiques, des sciences et des technologies, qualifie les élèves et porte des jugements sur le niveau des élèves dès le premier mois de l'année. Ce sont ces mêmes professeurs qui classent les élèves et considèrent que certains jeunes sont perdus dès le mois de septembre.

⁷³ Jordy, élève de première bac professionnel gros œuvre, entretien du 8 décembre 2009.

- « *Pour lui, il vaut mieux qu'il aille en CAP, il n'a pas le niveau en baccalauréat. Ici, il perd son temps.*⁷⁴ ».

Leur action pédagogique a consisté, au cours des premières semaines de l'année scolaire, à mettre en place une période de remise à niveau. Tout est centré sur l'élève et la notion de classe semble dissoute dans une multitude d'individualités. L'action apparaît comme une réparation mécanique de machines dont les pièces sont considérées défectueuses. Une sorte de « rappel constructeur » comme il en existe dans l'automobile quand un modèle est identifié comme défectueux. Là, les cours de collège sont systématiquement rabâchés, sans pour autant modifier le contexte pédagogique, l'intention est d'établir un socle de connaissances que ces enseignants considèrent comme nécessaires pour réussir au lycée. Ainsi les jeunes gens engagés dans une filière professionnelle suivent des « rappels » en mathématiques ou en sciences sans qu'il n'y ait de réels liens avec leurs futurs métiers. Seule une plus petite proportion des professeurs, appartenant principalement aux domaines des lettres et des langues, reconnaît qu'il est préférable de fédérer la classe autour de projets afin d'aborder les connaissances à acquérir sous un aspect collectif. Ce groupe de professeurs préfère réfléchir à l'installation des élèves dans leur classe et s'engage pour faciliter l'insertion des jeunes gens entrant au lycée professionnel. Pour cela, ces enseignants favorisent une pédagogie de projet pour motiver et dynamiser les classes. Ils s'inscrivent davantage dans une démarche de production plutôt que dans une idée de réparation.

⁷⁴ Propos tenu par un professeur de génie civil lors de la réunion au sujet des élèves de la classe de seconde bac professionnel travaux publics, en octobre 2011.

Mais lors des réunions de début d'année, ayant pour but que les équipes pédagogiques se concertent sur les actions à mener, les réflexions sont toutes centrées sur les individus et les questionnements ont pour point de convergence l'installation de l'élève dans la classe. Deux démarches ou plutôt deux conceptions de ce qu'est l'installation dans la classe vont s'affronter :

- Tout d'abord, le groupe des professeurs qui s'est inscrit dans une volonté de remise à niveau rapide qui lui va réfléchir sur les capacités intellectuelles des élèves à suivre dans un cursus.

- Et ensuite, les enseignants réfléchissant à la capacité des élèves à trouver leur place dans le groupe classe pour s'inscrire dans une démarche d'apprentissage. Ils considèrent que se sentir bien au lycée est primordial, que cet état est indispensable pour réussir. Confortant cette idée, un inspecteur éducation nationale ajoute en réunion pédagogique, au sujet des élèves de seconde professionnelle :

- « *Depuis l'école maternelle, ils ont été cassés, il faut les motiver, les rassurer et cela dès le début de septembre.* »

Mais dans les deux cas la vision de la classe est abstraite comme répondant à un idéal de niveau de connaissances parfaitement adapté au cursus scolaire dans lequel sont placés les jeunes. Alors, les avis tenus sont paradoxaux car l'analyse portée sur les élèves touche à l'état de leur niveau scolaire ou de leur niveau de sociabilité comme support pour s'installer dans leur formation, alors que

l'objectif est de réfléchir à leur place dans l'agencement de la classe. Ainsi la réflexion est portée en terme de capacités acquises ou à acquérir plutôt qu'en terme d'agencement à mettre en place.

En fait, la démarche apparaissant lors de ces conseils est de continuer à former un individu complet qui serait à même de trouver sa place dans la classe, plutôt que de réfléchir à des démarches, pour la classe, permettant de mettre en valeur des singularités

Emile Durkheim émet déjà en 1905 une critique à la vision pédagogique définissant l'élève comme une somme de connaissances. Il présente l'idéal pédagogique en ces mots :

- « *Notre but doit être de faire de chacun de nos élèves non un savant intégral, mais une raison complète.*⁷⁵ ».

Quelle est la meilleure méthode pour y parvenir ?

S'agit-il de reproduire une action d'apprentissage centrée sur les connaissances de base alors que depuis le collège aucun enseignant n'y est réellement parvenu pour les jeunes gens arrivant en lycée professionnel ? Ou bien proposer une démarche pédagogique inductive mettant chacun à l'épreuve de connaissances collectives et cela tout d'abord dans la classe.

⁷⁵ Durkheim Emile, « *L'évolution pédagogique en France* », Quadrige/ Presse Universitaire de France, 1938, 403 pages, deuxième édition février 1999, page 399.

Le constat est d'autant plus alarmant que pendant les deux premiers mois de l'année scolaire, chaque classe perd en moyenne 10 pour cent de ses effectifs. A aucun moment, nous n'avons entendu un professeur considérer que la méthode du rabâchage n'était pas opérante. Lors de ces réunions, les dirigeants du conseil, chefs d'établissement ou conseillers d'éducation, n'envisagent pas d'autres méthodes pédagogiques. Toujours grave est le fait qu'après deux années de lycée professionnel, la majorité des élèves n'a toujours pas comblé les lacunes perçues dès l'entrée au lycée. Nous avons traité précédemment de la non maîtrise des règles de proportionnalité par les élèves de lycée professionnel, celles-ci doivent être comprises au collège, il en est de même pour les difficultés rédactionnelles et la faible compréhension de textes écrits, comme d'une langue étrangère. Le bilan n'est pas totalement accablant, car le lycée professionnel, sous le couvert de son projet d'établissement⁷⁶, permet la mise en place de projets pluridisciplinaires qui présentent une autre facette de l'enseignement s'apparentant là à une pédagogie de projet.

Apparaissent donc deux pédagogies, l'une centrée sur l'élève et dans un rapport enseignant élèves, avec un idéal où les classes seraient installées en rang d'oignons, sages et appliquées. Cela est totalement utopique. Cette pédagogie axe son action dans le fait de donner du sens au diplôme professionnel, au fait de réussir une épreuve. C'est alors la peur de l'échec qui hante et entrave les élèves sur la voie de la réussite. La peur d'être au chômage, comme l'épée de Damoclès au-dessus de la tête pouvant s'abattre à tout moment est pensée comme

⁷⁶ Le projet d'établissement détermine les activités propres à chaque établissement scolaire sous forme d'objectifs et de programmes d'action, de mise en œuvre des objectifs nationaux et académiques et des programmes nationaux (articles L.401-1 et R421-3 du code de l'éducation).

une forme de motivation, plutôt de pression. Le diplôme est alors présenté comme pouvant éviter ce risque.

L'autre pédagogie est axée sur des projets motivant les jeunes gens à apprendre et à combler, peu à peu leurs lacunes.

Ainsi, l'établissement est-il dans une sorte de schizophrénie entre enseignement normé, identique pour chaque élève et des projets pédagogiques ayant le souci d'harmoniser les compétences de chacun pour avancer. Par ces projets, il y a une prise de conscience dans le travail scolaire, au lycée professionnel, que l'utilité d'une formation n'est pas uniquement de se préparer à un métier mais aussi de trouver sa place au sein d'un monde, dans un sentiment de fraternité. Mais les démarches pédagogiques mises en place ne proposent pas une aide ou plus simplement des actions extérieures à la classe. Il n'y a pas l'idée qu'apprendre c'est s'installer dans un monde social en y participant, en apportant sa pierre à l'édifice. Pourtant, il existe des pédagogies qui proposent de tels agencements. La pédagogie mise en place par Célestin Freinet⁷⁷ offre cette dimension.

C'est une pédagogie mise en place au lendemain du premier conflit mondial. Tout d'abord instituteur, puis pédagogue,

⁷⁷ Freinet Célestin est un pédagogue français, né le 15 octobre 1896 à Gars dans les Alpes-Maritimes, mort le 8 octobre 1966 à Vence dans les Alpes-Maritimes. Freinet est l'inventeur d'une pédagogie rigoureuse fondée sur des techniques novatrices : plan de travail, production de textes libres, imprimerie, individualisation du travail, enquêtes et conférences, ateliers d'expression-crédation, correspondance scolaire, éducation corporelle. Son ouvrage, L'École moderne française est publié en 1946, il y présente ses méthodes sous forme d'un manuel pédagogique.

fondateur d'école aux techniques pédagogiques innovantes, Célestin Freinet va proposer dans une école primaire des Alpes-Maritimes, une pédagogie populaire. Elle repose sur les principes de la motivation, de l'expression et de la socialisation par le tâtonnement expérimental. A l'aide de supports comme l'imprimerie et la poste, Freinet mène ses élèves à la découverte de leur milieu, puis à la transmission de ce qu'ils ont appris en créant des ouvrages écrits. Ces ouvrages, ces recherches sont partagés avec les habitants de la commune et également échangés, par courrier, avec d'autres écoles qui adoptent peu à peu les mêmes démarches. Apprendre prend une dimension liée à l'échange entre les personnes. Les élèves ressentent affectivement toute l'importance d'être informés sur l'histoire d'un lieu ou encore les propriétés techniques d'un matériau.

Dans le film de Jean-Paul Le Chanois, « *L'école buissonnière*⁷⁸ », sorti en 1949, nous voyons toute l'efficacité et le charme de la pédagogie Freinet mise en place par un jeune instituteur, interprété par Bernard Blier. A la 74^{ème} minute de ce film, les élèves de l'école font découvrir à une vieille dame du village, le livre que les écoliers ont réalisé. L'ouvrage présente la vie de la commune et des points de son histoire. La dame le trouve bien joli et leur achète pour 10 centimes. Pendant qu'elle cherche son argent, les enfants découvrent un vieux fauteuil posé au milieu de la pièce. La vieille dame leur demande de faire attention car il est cassé. Mais les jeunes gens l'observent et identifient l'objet comme marqué des armes de Provence, avec le blason du comte. La dame précise que c'est une vieillerie qu'elle avait dans son grenier et que l'antiquaire l'en débarrasse pour une pièce de 20 francs. Les enfants

⁷⁸ Le Chanois Jean-Paul, « *L'école buissonnière* », 1949, Doriane Films, Paris, coffret 2 DVD.

lui conseillent de ne pas le vendre, car c'est une pièce de musée. L'antiquaire entre, la dame l'informe que son fauteuil a de la valeur que les enfants le lui ont dit. L'antiquaire leur demande comment peuvent-ils avancer une telle idée. Le groupe d'enfants explique qu'ils ont étudié les vieilles choses du village. L'antiquaire critique l'école en ajoutant qu'elle s'intéresse à ce qui ne la regarde pas, puis se tourne vers la vieille dame pour acheter le fauteuil en versant les 20 Francs. Elle refuse. L'antiquaire augmente la somme. Les enfants, dans le dos de l'antiquaire, font signe de refuser. Alors que la somme proposée est maintenant de 100 francs et que la dame refuse encore, l'antiquaire quitte les lieux en étant vexé.

Nous pouvons en déduire que le fauteuil est passé du vieil objet dont on se débarrasse à un objet ancien digne d'un musée et cela par la connaissance que les jeunes gens en ont. Cette connaissance a permis de rendre visible l'invisible et par cet acte a rendu service à la vieille dame qui ne s'est pas fait « voler » quoi que ce soit par l'antiquaire. Cela a assuré du lien entre cette dame et le groupe de jeunes gens. Tout à coup, la connaissance a permis cette naissance ensemble. La pédagogie Freinet trouve là tout son intérêt, c'est à dire agencer l'environnement en mettant en valeur des affects et en proposant des lignes de fuite pour sortir de l'école en modifiant ou plutôt en créant un nouvel espace pour apprendre. Cette pédagogie met en place également un Conseil de classe, où l'on décide de ce que l'on va faire, où l'on définit les sujets à traiter et les actions à mener. Les ouvrages produits par les enfants sont ensuite proposés, tout d'abord aux parents, à l'entourage de l'école puis envoyés à d'autres écoles, dans le cadre d'un vaste échange culturel à travers tout le pays.

Spontanément, les adolescents rencontrés ne parviennent pas à mettre en place de tels agencements. Parfois les élèves ne font pas de liens entre ce qu'ils apprennent dans le cadre scolaire et l'utilité que cela peut avoir au sein de leur monde social. C'est alors une difficulté majeure que de réussir à s'inscrire dans une telle perspective, où lycée et projet personnel résonnent ensemble. Les élèves rencontrés dans le cadre du BOF se trouvent dépourvus d'une direction claire au lycée. Est-ce une question de sens à donner au fait d'apprendre tel que le définit Bernard Charlot ?

Le sociologue se propose d'analyser le monde de l'École sous l'angle du rapport au savoir⁷⁹, comme un contact entre le jeune Homme et le savoir. A l'aide de nombreux entretiens, il synthétise les différences d'attraits pour l'école. Dans son ouvrage : « *Le rapport au savoir en milieu populaire ; Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue* », il fait apparaître qu'en fonction de leur « habitus », les adolescents ne vivent pas comme une évidence le fait que l'on aille à l'école uniquement pour apprendre. L'auteur établit sa recherche autour de trois questions :

- « *Que signifie aller à l'école pour un enfant issu d'un milieu populaire ?* »

- « *Quel sens cela a-t-il de travailler ou de ne pas travailler à l'école ?* »

⁷⁹ Charlot Bernard, « *Le rapport au savoir en milieu populaire ; Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue* », Anthropos, 1999, 390 pages.

- « *Quel sens cela a-t-il d'apprendre et de comprendre, à l'école et ailleurs ?* »

Bernard Charlot ajoute :

- « *C'est sur ces points que des différences sociales et singulières se transforment en différences scolaires.* ⁸⁰»

La réussite ou l'échec à l'école ne s'explique alors pas uniquement par ce que reçoit l'enfant de son milieu familial mais aussi par ce qu'il en fait. Le but n'est donc plus de connaître uniquement l'origine sociale pour expliquer une trajectoire scolaire mais surtout de savoir pourquoi il travaille efficacement. La notion de handicap socioculturel s'estompe pour laisser place au sens donné à l'école tout en s'appuyant sur l'idée d'une singularité de l'enfant. L'auteur estime que:

- « *Le rapport au savoir est indissociablement social et singulier* ⁸¹».

L'analyse de Bernard Charlot aboutit au constat suivant : les enfants issus d'un milieu populaire considèrent l'Ecole plus en termes d' « *apprendre la vie* » que d'« *apprendre à l'école* ». Bernard Charlot estime que, de cette manière, se créent les différences scolaires. Cette analyse apporte l'idée que les milieux populaires aiment être en groupe, comme des groupes d'ouvriers dans l'usine, de soldats dans la

⁸⁰ Charlot Bernard, opus cité.

⁸¹ Charlot Bernard, opus cité, page 3.

caserne. Les classes populaires conserveraient sous cette forme une prédestination à accepter d'être noyées dans la masse. Les milieux aisés sont davantage définis comme étant individualistes. Ils viennent à l'école pour apprendre. Ce point de vue se situe dans l'idée d'un déterminisme social et qu'il y a une prédestination du devenir des enfants en fonction de leurs origines sociales. Toutes proportions gardées et cela depuis l'ouvrage de Pierre Bourdieu sur « *Les héritiers*⁸²», il est indéniable que cela s'applique toujours, malheureusement. Pierre Bourdieu en développant un modèle d'analyse basé sur l'idée de domination fait apparaître que l'école est un des principaux acteurs de cette domination.

Il remarque que le domaine scolaire est dominé par les produits linguistiques de la classe dominante. Ainsi, pour ceux qui ont l'habitus de classes des dominants, leur registre langagier est en harmonie avec celui de l'école, ce qui n'est pas le cas de ceux au capital culturel modeste, à la faible capacité d'investissement scolaire. Cela engendre chez les enfants des classes populaires une faible réussite scolaire. Leur présence trop courte, dans l'Ecole va reproduire les écarts de classes.

Ce que met au jour Pierre Bourdieu, dans ce mécanisme social de la transmission culturelle, est qu'il y a une reproduction des différences culturelles entre les groupes, par une distribution inégale de la culture légitime, mais qu'en revanche il y a une transmission beaucoup plus uniforme de l'adhésion à cette culture légitime. Ainsi, il y a une reproduction du monde social où les enfants d'ouvriers se dirigent vers les métiers d'exécution. C'est bien ce que

⁸² Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, « *Les héritiers, les étudiants et la culture* », les éditions de minuit, Paris, 1985, 189 pages.

nous retrouvons globalement dans le constat que les classes populaires sont majoritairement représentées dans le lycée professionnel et que ces élèves ont bien compris qu'il était indispensable d'avoir des diplômes pour être légitime sur le marché de l'emploi.

De plus, l'analyse sociale proposée par Pierre Bourdieu fait apparaître que les agents par leur connaissance du marché linguistique usent d'un langage qui est pour eux le mieux adapté. Les jeunes gens scolarisés en lycée professionnel doivent en effet se conformer aux exigences linguistiques de l'école, à ses normes, afin de parvenir à tenir leur place, leur rang, au sein de ce marché scolaire. Ils doivent se soumettre à leur future condition d'ouvriers qualifiés et accepter qu'ils n'ont pas réussi à obtenir un diplôme plus élevé leur offrant des fonctions d'encadrement.

Aussi, chaque membre de cet échange est un « petit » sociologue en action. Plus son analyse sociale sera juste et permettra une mise en forme des actions adaptées à la situation, à l'espace qu'il traverse, plus l'agent sera incorporé, plus il fera corps avec son environnement. L'agent va donc, par sa connaissance du monde social et de son « habitus », percevoir et mettre en forme ce qui lui semble le mieux adapté pour lui au sein de ce monde.

Pierre Bourdieu fait apparaître que les agents, en « petits » sociologues et par leur expérience du monde social vont identifier dans les formes langagières des symboles en fonction du marché afin de produire un discours et agir en accord avec les exigences du champ scolaire.

Toutefois, même si l'objectif de Pierre Bourdieu semble être de proposer, par une politique de subversion des valeurs, des modes d'action assurant de façon scientifique et donc légitime une mise à nu du monde social et cela avec la volonté de lutter contre ces inégalités. Il est à notre goût tout à fait intéressant, de voir apparaître l'idée d'une « entente cordiale » qui, quand elle est réussie, pourrait être considérée comme le déclenchement d'un désir d'être ensemble.

Même si l'auteur ne parle pas de désir, cette idée de communication, d'échange entre les êtres, de don de soi et de compréhension mutuelle nous semble un bon départ pour une mise en forme du désir d'apprendre. Il y a là, l'idée d'une symbolique qui, quand elle est maîtrisée, de façon non-consciente, par des agents en interaction va pouvoir mener à *l'apprentissage heureux*.

Mais les analyses de Pierre Bourdieu comme celles de Bernard Charlot n'apportent pas d'explication sur les relations qu'établissent les enfants, les adolescents avec leur école et en quoi cette relation peut être déterminante sur leur devenir. C'est alors un constat statistique qui est formulé sans tenir compte des jeunes gens issus de milieux populaires qui réussissent professionnellement, qui obtiennent tout de même des diplômes élevés. Le constat statistique n'apporte pas d'explication sur le fait que des enfants de milieux modestes puissent trouver leur place dans l'école et y réussir. La seule solution avancée, celle de Bernard Charlot, est celle de donner du sens au fait d'apprendre. C'est là un raisonnement en terme d'objectif à atteindre, en terme également d'objet à posséder ou encore de diplôme à décrocher. Mais notre recherche met au jour que c'est davantage une notion d'agencement réussi qui motive les élèves de lycée professionnel

à apprendre. Apprendre n'est pas l'objectif, c'est la conséquence d'un désir. Nous avons perçu toute l'importance que portent les jeunes gens au fait de trouver leur place dans le monde social et de contribuer à la vie humaine, affective d'une société. Il s'agit donc désormais de réfléchir aux modalités mises en place par les jeunes gens de lycée professionnel pour trouver une place désirable dans le monde social.

5.3 - Désirer apprendre, quelles sont les situations scolaires qui produisent du sens ?

Notre démarche ne se définit pas en terme d'objectif, mais en terme de parcours. Nous voulons désormais réfléchir sur les agencements qui ont conduit les adolescents rencontrés à apprendre et nous voulons réfléchir à ce qui s'est passé lorsqu'ils apprennent ou pas. Ensuite nous porterons notre attention au questionnement de ce qu'est le désir d'apprendre.

A notre avis, de cette démarche naissent deux questions :

- Est-ce le sens donné à ce que nous apprenons qui engendre le désir d'apprendre ou bien est-ce quelque chose d'autre, de plus intime, de non-conscient ?

- Y a-t-il une voie inexplorée qui apporterait des réponses aux raisons du décrochage scolaire d'élèves, perdus, égarés, dans l'institution scolaire ?

Pour apporter des réponses, prenons l'exemple de Teddy, élève en première année de certificat d'aptitude professionnelle maçon. Nous l'avons rencontré dans le cadre du B.O.F. dans l'espoir

d'endiguer le décrochage scolaire auquel il semble se résigner. Il a fait appel à ce dispositif. Il est très heureux de pouvoir enfin s'exprimer sur sa perception de la vie au lycée. L'entretien durera plus d'une heure. Il développe notamment son ennui et son incapacité à le surmonter. Teddy est pourtant dynamique, mais ne trouve pas sa place dans le lycée professionnel. Il pratique dans un cadre privé la *break dance* et décrit son attachement à cette activité :

- « *Au début j'habitais Paris, j'ai appris comme ça, au début j'en faisais dehors, après on en fait dans une salle. Maintenant, on est un petit groupe et tout. (...) Je trouve ça bien, beau, ça me défoule, dans ma chambre je fais quelques trucs. J'aime bien, genre quelqu'un qui est plus fort que moi, il va tout le temps me charrier et puis il va me montrer un truc et tout, et puis on va rigoler.*⁸³ »

Chez Teddy s'enclenche un mouvement vers le dehors qui est le mouvement de l'apprentissage heureux. Quand nous posons la question, est-ce qu'à l'école tu retrouves les mêmes plaisirs ? Teddy répond :

« *Avec des copains, je retrouve l'ambiance, ça me fait penser à la « break dance » sauf que c'est pas pareil, mais je rigole pareil. A part ça rien. (...) Ici, je rigole dans la cour, à la sortie, mais c'est pas quand j'apprends*⁸⁴ »

⁸³ Teddy, élève de première CAP maçon, entretien du 15 décembre 2009.

⁸⁴ Teddy, élève de première CAP maçon, entretien du 15 décembre 2009.

L'établissement scolaire que fréquente Teddy n'offre pas de lien entre cette activité de danse et les cours dispensés. Il existe toutefois un atelier théâtre, des séances hebdomadaires de musique assistée par ordinateur et pour les mercredis après-midi des actions sous le couvert de l'Union Nationale du Sport Scolaire⁸⁵ (UNSS). Il nous précise qu'aucun de ces dispositifs ne lui permet de trouver une résonance entre son plaisir et le lycée. Pourtant le « hip hop » et la « break dance » sont des activités présentes sur les plaquettes de l'éducation nationale sous le couvert de l'UNSS. Quand nous lui demandons s'il aimerait pratiquer cette activité au lycée, pour développer son agilité et son esprit créatif, Teddy répond :

- « *Ça me plairait bien, mais on a déjà beaucoup d'heures au lycée et je vois pas quand est-ce que je pourrais en faire. On a cours du lundi au vendredi, tout le temps, alors ce serait difficile.* ⁸⁶ »

- « *Es-ce qu'une telle action te motiverait pour venir au lycée ?* »

⁸⁵ L'Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS), troisième fédération de France rassemble plus d'un million de licenciés, tous collégiens et lycéens, qui pratiquent une activité sportive dans les associations sportives de tous les collèges et lycées de France.

Au total, un adolescent sur cinq s'adonne chaque mercredi et le midi, à l'une des 100 activités sportives proposées au collège et au lycée : badminton, art du cirque, handball, gymnastique, volley-ball, step, basket, aviron, athlétisme, tennis de table, ski, course d'orientation, escalade, natation, rugby ou bien encore double-dutch, pour n'en citer que quelques-unes.

C'est une association de loi 1901, présidée par le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du gouvernement, l'UNSS est une composante de la politique éducative française, au service de la réussite, de la responsabilisation, de la santé et du bien-être des élèves.

(source : http://www.federation-unss.org/troisieme_federation_sportive_de_France)

⁸⁶ Teddy, élève de première CAP maçon, entretien du 15 décembre 2009.

- « *Oh oui, ça changerait* » (...) « *Je verrais plus le lycée que pour apprendre un métier, mais aussi pour apprendre ce qui me plaît.* ⁸⁷ »

Actuellement pour Teddy, le métier associé à sa formation en CAP, ne lui convient pas. Il laisse toutefois entrevoir qu'un agencement différent des activités proposées au lycée, avec notamment des ouvertures, des lignes de fuites, comme « *ça me changerait* », lui permettant de rendre sa formation moins contraignante en étant plus motivante. Ce changement est aussi de l'ordre du changement de rythme qui brise la monotonie. Le lycée peut être aussi perçu par les élèves rencontrés comme pouvant être un lieu d'épanouissement dans des domaines extérieurs à la formation professionnelle. Ainsi, une formation axée uniquement sur la préparation à un métier ne permet pas toujours de tisser des liens consistants entre la subjectivité actuelle des jeunes gens et leur devenir d'adulte. En ce sens Teddy ajoute, en parlant d'un professeur d'enseignement professionnel. Celui avec lequel, il est en contact douze heures par semaine :

« *Le prof il ne parle que du travail et de ce qu'on fera après. Quand, je demande pour avoir une explication, il m'explique super vite et je comprends toujours rien. Tout de façon, ça me plaît pas.* ⁸⁸ »

⁸⁷ Teddy, élève de première CAP maçon, entretien du 15 décembre 2009.

⁸⁸ Teddy, élève de première CAP maçon, entretien du 15 décembre 2009.

Dans un tel contexte, il semble difficile que cela puisse plaire. Pourtant, le sens à donner à la scolarité que suit Teddy est clair, il faut travailler à l'école pour trouver un métier. C'est presque une lapalissade : « *Il faut travailler pour travailler* ». Le professeur est d'un pragmatisme sans faille. Mais, il est tout aussi clair que ce message ne porte pas pour Teddy. Pour Lui désirer apprendre relève d'autre chose. De plus, nous mesurons là toute l'importance des activités périscolaires qui permettent de motiver les élèves à venir au lycée en atténuant les imperfections de l'enseignement qui sont inhérentes à toute organisation sociale. L'absence de dispositifs médiateurs enferme les formations dans une démarche protocolaire qui échappe à la poésie des moments d'apprentissage. Il nous apparaît important de développer l'idée que la cause d'une formation professionnelle n'est pas acquise pour tous les jeunes gens arrivant dans l'établissement et que le sens d'apprendre n'est pas utilitariste, mais d'un autre ordre.

Nous pouvons prendre pour exemple, l'action menée, il y a une dizaine d'années, dans un établissement des métiers du bâtiment et des travaux publics de l'académie de Grenoble⁸⁹. Sous la pression exercée par les risques de fermeture de la section CAP maçon, par manque d'effectifs élèves, les enseignants de génie civil avaient créé un atelier maquette. Ce moment était pris en dehors des horaires de cours classique. Cela consistait à réaliser, en miniature, des chantiers de bâtiments et de travaux publics avec toutes les données techniques nécessaires à la réalisation d'une construction ou d'une route. Puis, les élèves de la classe réalisaient, en grandeur nature, une partie d'ouvrage apparaissant sur la maquette. Grâce à ce dispositif pédagogique, la

⁸⁹ LYCEE PROFESSIONNEL JOSEPH ET ETIENNE MONTGOLFIER – ANNONAY.

formation fut maintenue jusqu'au jour où, par changement de l'équipe de professeurs, la démarche a été abandonnée et la section maçonnerie fermée.

Prenons également l'exemple d'un autre projet, un atelier mathématique baptisé « *MATh.en.JEANS* » qui est l'abréviation de « Méthode d'Apprentissage des Théories mathématiques en Jumelant des Etablissements pour une Approche Nouvelle du Savoir », celui-ci fut mis en place notamment dans un collège de Longwy, il existe toujours actuellement dans certains lycées sur tout le territoire français. L'objectif est de mettre un groupe d'élèves volontaires dans la même situation que celle des ingénieurs du Roi de France (Louis XIV) pour réaliser les citadelles Vauban. Il ne s'agit pas d'analyser les constructions réalisées mais d'établir une fortification pour qu'elle puisse être défendue par un minimum de gardes. Les techniques d'artillerie et de mousqueterie du XVII^{ème} siècle sont définies et le groupe d'atelier va déterminer la meilleure citadelle possible. Ce travail s'appuie sur l'élaboration de maquettes, d'exposés et de rencontres entre les différents ateliers du territoire français. Le nombre d'élèves pour chaque atelier est de l'ordre d'une vingtaine et la motivation pour les mathématiques s'alimente par le défi à relever de construire la forteresse la plus efficace.

(source Le Dauphiné du 28/05/2007)

ÉDUCATION En route pour la finale nationale de "Faites de la science"

Les lycéens forts en maths

Les élèves du lycée d'Altitude ont planché toute l'année sur des sujets de mathématiques dans le cadre de l'atelier "Maths en jeans", encadré par leur professeur Hubert Proal. Bien qu'au départ ils n'étaient pas tous des fans de mathématiques, ils se sont découverts, au fur et à mesure que leurs projets respectifs avançaient, un engouement pour cette matière.

De nombreux projets

Matière grâce à laquelle ils ont pu mener leurs projets à bien. Un groupe d'élèves de 1^{ère} littéraire composé de Dasha Mamani et Marie Roland a travaillé sur la perspective, Laurette Guillois, élève de seconde, a étudié les cubes et les couleurs. Il y a également Marie Lacroix, en classe de 1^{ère} scientifique, qui a fait des recherches sur un problème de fermeture, Julien Blein, Thibault Boisseilier et Julien Bodouin ont quant à eux fabriqué des maquettes de machines mathématiques. Enfin, un sujet sur



Les élèves de l'atelier "Maths en jeans" avec Hubert Proal, leur professeur de mathématiques.

l'acoustique du cercle a été mené par Alice Bossuet, élève de 1^{ère} génie électronique, Rémi Doumenc et Bastien Penard en classe de terminale génie électronique.

Dernière ligne droite

Le travail de recherche sur

les fortifications militaires de François Higeux, Benjamin Doveïta, Bastien Letowski et Valentin Bernard, élèves de 1^{ère} scientifique, a concouru le 14 mai dernier à l'Université de Luminy à Marseille toujours dans le cadre de la manifestation "Maths en jeans". Le jury a été séduit.

Mercredi 20 juin prochain, les lycéens briançonnais se rendront au Palais de la Découverte à Paris pour la finale nationale du concours "Faites de la science".

Bravo pour leur travail et leur enthousiasme et bonne chance à tous !

Julie CHALLIER

L'idée motrice de l'action est de proposer une découverte des mathématiques sous un angle différent de celui proposé dans les cours. Il en est de même pour le projet du lycée de l'académie de Grenoble. L'un comme l'autre mettent en œuvre des maquettes qui symbolisent un agencement désirable. Ainsi les élèves peuvent mettre en forme leurs désirs en les éprouvant au contact d'autres élèves. L'épreuve n'est plus centrée sur l'action d'emmagasiner des connaissances, mais d'éprouver ses singularités en recherchant un

savoir commun. Chaque élève donne donc un sens à ce qu'il apprend et ressent qu'en conjuguant les singularités surgit le savoir. Apprendre est alors une ouverture sur le monde et une mise en forme d'objets qui une fois associés vont devenir désirables. Apprendre est la conséquence de cet agencement. Les jeunes gens volontaires s'inscrivent là dans un ensemble d'actions où chacun apporte ses connaissances et porte le projet. Le savoir est alors unifié par un métissage de connaissances générées par les membres de l'action.

La démarche n'a alors pas pour but que chaque membre de l'équipe reparte avec les mêmes éléments dans sa musette, mais en revanche d'offrir à chacun la possibilité de s'épanouir en déployant ses compétences et d'agencer ses capacités qu'il possède déjà. Ce procédé n'est donc pas une démarche d'acculturation, consistant à progressivement changer les êtres pour les conduire vers un type de sommet, mais davantage une co-construction élaborée par les désirs des membres du projet. Ce n'est donc pas seulement une question de sens porté à ce que l'on fait.

Dans le cas du projet sur les citadelles Vauban, ces ouvrages n'ont plus lieu d'être, n'ont aucune utilité. Il s'agit donc de réfléchir au désir d'apprendre comme le fait de se lancer dans un flux, qui n'a pas forcément un sens mais une multitude de possibilités à tester, à rencontrer, à éprouver. Ces constats ne sont pas récents, ils ont déjà été mis en place à de nombreuses reprises, notamment avec la pédagogie de Célestin Freinet. Ils mettent en valeur que c'est bien au-delà du sens porté à ce que font les élèves que s'élabore ou se construit le désir d'apprendre.

C'est aussi le cas de la pédagogie de Fernand Oury⁹⁰ qui propose, dans les années 1945, de créer un imaginaire chez l'enfant lui permettant d'établir un désir d'apprendre. Il la baptisera, la « Pédagogie Institutionnelle », au sens d'une perspective dynamique établie à l'aide de « systèmes de médiation », où les enfants agissent à l'aide d'objets leur permettant d'élaborer des actions. L'imprimerie, la création de projets vont alors assurer pour ces enfants, la prise de

⁹⁰ « *Dans ma classe, disait Fernand Oury, je ne suis pas psychanalyste: je suis instituteur. Mais je sais que l'inconscient ça existe et qu'on a intérêt à en tenir compte.* ». « *En classe, il n'y a pas de problèmes de discipline, il n'y a que des problèmes d'organisation.* » La conception que Fernand Oury se faisait de la pédagogie institutionnelle tient à peu près entre ces deux assertions.

L'expression «pédagogie institutionnelle», vient de son frère Jean, psychiatre, qui l'a lancée en 1958, lors d'un congrès du mouvement Freinet. Il y a en France dès cette époque, et depuis plusieurs années déjà, une véritable osmose entre le monde de la psychiatrie et celui de l'éducation. Lorsqu'en 1947 le docteur Tosquelles engage la réforme de l'asile de Saint-Alban en Lozère, qui allait devenir sous son impulsion le phare de la psychothérapie institutionnelle, il y crée (avec Jean Oury, alors interne) un atelier d'imprimerie et y organise malades et personnel en coopératives, s'inspirant largement des méthodes de Célestin Freinet. C'est dans cette effervescence que se retrouve (et que se cherche) Fernand Oury à la fin des années 1940. Son diagnostic est basé sur la question : n'est-ce pas l'institution scolaire qui est inadaptée à l'enseignement, à l'enfant? Fernand Oury va critiquer sans ménagement l'institution scolaire. Sa rencontre avec Célestin Freinet, en 1949, est pour lui déterminante : expression libre, imprimerie, correspondance, sorties-enquêtes, classe coopérative. Il trouve chez Freinet les premières solutions pratiques aux problèmes qu'il se pose. Par la suite, il croisera sur sa route d'autres critiques, d'autres praticiens de «l'institution», comme Georges Lapassade, Michel Lobrot, René Lourau. Il s'opposera finalement à eux, comme il divergera du mouvement Freinet, par son recours obstiné aux outils conceptuels forgés par la psychanalyse: l'inconscient, le transfert, l'identification, le désir, la loi. Les «4L» (Langage, Loi, Lieu, Limite) finiront par s'articuler dans une praxis exigeante et rigoureuse, où le Conseil de coopérative, institution clé du dispositif, distribue les places, les rôles, les fonctions et autorise un véritable exercice de la démocratie, loin du laisser-faire ou de la non-directivité, mais se fonderait plutôt, sur une «éthique du sujet». (...) Le souci du groupe, du travail à plusieurs, d'avancées fondées sur des échanges, on les retrouve hors de la classe coopérative, dans les textes produits et publiés. Une psychologue vénézuélienne, Aïda Vasquez, sera pendant plusieurs années la principale collaboratrice de Fernand Oury; ils signeront ensemble, Vers une pédagogie institutionnelle (Maspero, 1967), puis De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle (Maspero, 1971). Avec Jacques Pain, c'est Chronique de l'école-caserne (Maspero, 1972). Avec Catherine Pochet Qui c'est l'Conseil? (Maspero, 1979). Avec Catherine Pochet et Jean Oury, L'année dernière, j'étais mort (signé: Miloud) (Matrice, 1986). (source : Encyclopedia Universalis)

responsabilité et le plaisir dans l'école pour réussir à apprendre. La « stratégie » qu'il met en place s'articule autour de trois axes ou plutôt s'appuie sur trois pieds. Le « trépied » a pour première assise le matérialisme. Là, les activités proposées aux écoliers touchent la production et l'échange d'objets, comme les journaux scolaires et les livres, mais aussi des machines techniques comme une station météorologique ou un générateur producteur d'électricité. En fonction de leur compétence et de leur investissement, les écoliers se voient attribuer des ceintures comme au judo et deviennent peu à peu des référents dans la classe pour un domaine d'activité. Ceci permet, pour Ferdinand Oury, de développer la prise de responsabilité et l'investissement des enfants dans le groupe-classe. Le second pied, assurant la stabilité est la formation de groupes d'actions à durée de vie variable et adaptée aux projets à mener. Ces groupes peuvent avoir pour objectif la production d'objets mais aussi d'animer la vie au sein de la classe. Ils deviennent alors équipes d'entraide ou équipes administratives. Le dernier point d'appui touche là, le domaine du désir au sens d'un souhait à réaliser, lié à l'imaginaire de l'enfant. Le plaisir d'être à l'école est alors pour Fernand Oury la mise en forme de ce désir. D'où l'importance de trouver une mise en forme motivant l'action.

Toutes ces actions ont pour but d'approuver le réel, de mettre en perspective l'importance du champ social et des interactions entre les êtres pour construire un devenir. Ces pédagogies, celle de Célestin Freinet, comme celle de Fernand Oury, assurent des enclenchements du désir d'apprendre.

Pour mieux percevoir les techniques de mise en place et faire une analyse de ce qui s'est passé lors de leur mise en

œuvre, nous allons nous en inspirer pour réaliser une série de projets dans le lycée professionnel. Après d'élèves de première année, les entrants au lycée et d'élèves de deuxième année, nous avons mis en place un agencement en nous inspirant fortement de ce que propose Fernand Oury, sans toutefois conserver le dispositif de ceintures de compétences. Mais pour ce qui touche de façon générale au dispositif du trépied, nous avons utilisé, le touché et la production d'objets, la formation de groupes d'action et enfin un thème motivant animant le désir d'apprendre.

5.4 - Des projets pour éprouver le réel

En nous appuyant sur une pédagogie de projet, nous mettons en place un atelier sculpture avec les classes de première et de terminale CAP maçon. Des enseignants de lycée professionnel et une artiste sculptrice lorraine s'associent pour réfléchir à un type de projet permettant de fédérer les élèves de CAP autour de leurs compétences à développer pour le diplôme et du travail d'équipe.

Nous observons qu'une très forte majorité des élèves de CAP, est définie à la fois par un manque de connaissances artistiques et culturelles, mais par un fort désir de découvrir ces domaines. De plus, les classes de CAP maçon nous apparaissent peu fédérées en première année, la mise en place d'un tel projet commun aura alors pour objectif de rassembler les élèves autour d'une réalisation valorisante. Pour ce qui touche à l'aspect professionnel, nous avons constaté que certains élèves de la classe ne portent pas un fort intérêt au matériau qu'est le béton, pourtant un élément essentiel du métier de maçon. Pouvoir alors le présenter sous un aspect artistique lui confère un autre aspect, plus noble, comme peuvent l'être des roches métamorphiques ou volcaniques. Le marbre, le basalte ont servi pendant très longtemps de matériau à la sculpture classique. Le béton, lui, a pendant de nombreuses années été associé aux ouvrages utilitaires.

La démarche mise en œuvre pour la conception du projet implique la participation à la réalisation commune d'une sculpture

en béton dont le thème est défini par les idées des participants. Néanmoins quelques axes sont proposés comme support culturel pour « dynamiser » l'aspect créatif du petit groupe d'élèves, une dizaine. Ces axes touchent aux domaines de la mythologie, des contes et légendes. Les étapes du travail se font en collaboration avec le professeur d'arts appliqués pour la phase de dessin et de conception de la maquette préparatoire du volume, puis du professeur de génie civil, pour la réalisation et la construction de la sculpture à l'atelier maçonnerie.

De plus, un reportage suit pas à pas les étapes et les anecdotes qui ponctuent la fabrication afin de préparer une exposition finale ayant pour objectif de valoriser le travail de cette classe. Celui-ci joue un double rôle, retracer l'historique du projet et le présenter aux organismes qui l'ont financé.

L'objectif de l'action est, on le voit, de proposer à la classe de CAP maçon de mener à bien un projet artistique, de fédérer des adolescents aux parcours scolaires divers, marqués par la difficulté, autour de la réalisation d'une œuvre d'art. La démarche pédagogique proposée consiste à favoriser et cheminer dans le flux créatif du groupe d'élèves en proposant des thèmes déclencheurs de motivations. C'est alors une pédagogie active qui est mise en place. Philippe Perrenoud⁹¹ aborde ce mode d'apprentissage en considérant que la pédagogie active

⁹¹ Philippe Perrenoud, sociologue, est né en 1944 en Suisse. Docteur en sociologie et anthropologie, il est professeur ordinaire à l'Université de Genève, dans le champ du curriculum, des pratiques pédagogiques et des institutions de formation. Il co-anime le Laboratoire de recherche sur l'innovation en formation et en éducation (LIFE : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life>). Ses travaux sur la fabrication des inégalités et de l'échec scolaire l'ont conduit à s'intéresser au métier d'élève, aux pratiques pédagogiques, à la formation des enseignants, au curriculum, au fonctionnement des établissements scolaires, aux transformations du système éducatif et aux politiques de l'éducation. (source : http://www.creps-aquitaine.fr/colloque/biographie_perrenoud.htm)

s'oppose à l'autoritarisme du par cœur et de l'exercice. Il explique que l'école actuelle est un « melting pot » de pédagogies anciennes partagées entre pédagogies traditionnelles et pédagogies alternatives où la pédagogie de projet est écartelée. Définir la démarche de projet clairement permet de faire converger enfin les actions en suivant un cap commun, celui de la construction d'un agencement déclencheur du désir d'apprendre. Les entretiens menés et les observations participantes vont nous permettre de collecter ce qu'ils définissent comme nécessaire pour être épanouis au lycée et y apprendre. C'est alors avec eux que nous menons cette recherche comme un partenariat. Cette phase consiste à partir du postulat que s'installer dans une formation cela ne consiste pas à se placer en réceptacle aux savoirs, mais davantage à construire et à se construire autour d'une idée. Considérer les jeunes gens comme des « bonnes pâtes » qu'ils suffiraient de modeler pour donner une forme serait échapper à l'émergence du désir et ancrer le travail dans une démarche autoritaire génératrice de conflits et de blocages.

Pour Philippe Perrenoud, il faut favoriser et soutenir un sentiment d'auto-efficacité chez l'élève pour que celui-ci prenne conscience de ses potentialités. Et comme tous les élèves sont différents, une pédagogie de construction différenciée, adaptée à chacun et fédérée autour d'un projet commun permet alors de donner corps au fait d'apprendre. La pédagogie de projet se propose ainsi d'organiser les actions, d'anticiper par l'expérience déjà acquise une partie des réactions sans laisser de côté les imprévus, de réaliser avec les élèves et cela en alimentant les déroulements. C'est alors avec des thèmes déclencheurs, motivants que les jeunes vont porter du sens à ce qu'ils apprennent. Ces thèmes déclencheurs leur permettront d'agencer leur désir dans un environnement désirable.

C'est donc passer à l'action sous l'aspect d'une fusée à plusieurs étages, la partie haute est le désir de réaliser une œuvre, elle assure le guidage pour donner une direction en accord avec les exigences du diplôme. Le référentiel de compétences étant un réservoir de carburant. Le comburant touche le domaine des aspirations des élèves toutes différentes et alimenté par les enseignants. François de Singly dans son ouvrage « *L'individualisme est un humanisme* » explique :

« Dans les sociétés individualistes l'importance est portée aux liens plus personnels. La reconnaissance interpersonnelle est centrale. C'est donc une forme de vie en société permettant à chacun d'avoir les reconnaissances dont-il a besoin pour écrire sa vie.⁹² »

En conservant cette trame, les objectifs de notre action au lycée professionnel visent à approcher les domaines artistiques, techniques, professionnels et notamment l'ouverture d'esprit par passage par le dessin. Puis les élèves modèlent de la terre afin de les ouvrir à la compréhension des liens existant entre les croquis et les trois dimensions d'une sculpture. Ils peuvent établir un lien entre le toucher concret de la terre et l'aspect abstrait du dessin. Il y a aussi des affects d'enfants qui surgissent. Les mains pataugent, s'enfoncent, disparaissent dans la matière et donnent peu à peu forme. L'objet surprend, naît, il y a place à la surprise. Il y aussi séparation entre la matière informe et un objet identifiable. C'est alors pour les jeunes gens la prise de conscience de leur capacité à créer.

⁹² de Singly François, « *L'individualisme est un humanisme* », éd. L'aube, coll. Poche essai, 2005 et 2007 pour la présente édition, page 21.

Pour l'aspect professionnel, les jeunes gens réalisent des coffrages, des assemblages de ferrailles pour béton armé et ils assurent la mise en œuvre de bétons proposant une finition permettant la pose d'une mosaïque. La surface se doit d'être rugueuse pour assurer l'accroche de la colle des tesselles, sans pour autant être parcourue de bulles ou d'aspérités rappelant par exemple des nids d'abeilles. L'objectif technique est aussi de respecter, dans la construction de l'œuvre, les cotes et informations qui ont été définies lors de la phase d'élaboration du projet. La mosaïque composée de tesselles faites de carrelage de couleur permettra de maîtriser et d'apprendre la pose d'un tel matériau sur un volume. Un travail sur les couleurs et leurs combinaisons aura pour but de créer du mouvement, de la lumière et des ombres.

Ce projet, cet atelier visent alors à placer le participant dans la position d'un créateur combinant acquis techniques et notions artistiques l'amenant ainsi à sortir d'un cadre strictement utilitaire. Ils visent aussi à stimuler le goût d'un objectif commun visant la production d'un objet "unique" portant son empreinte. Mais une empreinte collective, fruit d'une production de groupe, en coopération. Ce n'est pas le splendide isolement de l'Artiste.

Vue d'une partie des élèves et de la sculptrice au moment de la pose des tesselles permettant d'assurer le « mosaïquage ».



« Montigny-lès-Metz La chimère au lycée du bâtiment »

« Cette œuvre collective sera inaugurée à la rentrée. (...) Cette œuvre a, pour but, d'ouvrir l'esprit des élèves à la création artistique tout en développant leurs compétences professionnelles. Cette classe de terminale CAP est composée de onze élèves qui se sont investis pour créer cet animal de béton, mi-éléphant, mi-oiseau. La bête fantastique a tout d'abord vu apparaître sa forme sous l'aspect de petites sculptures de terre cuite créées par chaque élève. Ces ébauches ont ensuite été agencées pour former la forme finale, cela sous l'impulsion artistique de Marie-Cécile Massey, plasticienne lorraine. Elle a ainsi assuré l'épanouissement de la classe pour aboutir, peu à peu, à cette chimère qui là, a été

produite en un objet de grande taille. La forme est inspirée par les œuvres de Antoni Gaudi et forme un assemblage de corps symbolisant la sagesse pour l'éléphant, la légèreté et la vitesse par la tête d'épervier et les ailes de cygne portant vers un devenir. »

(article du Républicain Lorrain du 14 juillet 2011)

Lors de la mise en place d'une pédagogie active vécue comme une expérience culturelle, nous avons pu constater un vif intérêt des élèves pour se maintenir en immersion dans le monde de l'art. Dans un lieu scolaire, où ils se rendent quotidiennement, nous avons détourné leur savoir-faire de la monotonie par l'originalité qu'offre une création artistique. Mais ce qu'il y a d'étonnant est que cette originalité d'action a engendré une mise en forme presque robotisée de leurs gestes. Les élèves se partageaient l'espace et rentraient dans un ensemble de production. Les outils, les machines étaient rythmés par les actions. Précédemment, lors d'une observation durant plusieurs heures d'un même groupe d'élèves de CAP maçon, des élèves de même niveau scolaire, en 2007, en pleine action de travail en atelier, nous avons déjà constaté la mise en place d'une forme de robotisation des gestes de travail.

En effet, alors qu'un petit groupe de trois élèves était amené à confectionner du béton de façon manuelle, c'est à dire sans bétonnière et avec des pelles de maçons, ceux-ci rentraient dans un être machine pouvant s'apparenter aux actions mécaniques d'un engin de chantier. De, plus nous avons constaté que cette mise en forme du travail se manifestait d'autant plus quand les jeunes gens

étaient en groupe. A ce sujet, Marcel Mauss développe l'idée d'un apprentissage technique des gestes qui évolue notamment en fonction de l'environnement matériel dans lequel il est dispensé. Ainsi, en parlant de l'apprentissage de la nage, il remarque :

« De plus, on a perdu l'usage d'avalier de l'eau et de la cracher. Car les nageurs se considéraient, de mon temps, comme des espèces de bateaux à vapeur.⁹³ ».

Ainsi, l'environnement est déclencheur de mises en forme qui permettent de motiver une action dans l'effort. Pour ce qui est de l'ordre de ce groupe d'élèves, pour passer ce moment difficile qui consiste à réaliser du béton, les membres du petit groupe se sont identifiés à des engins de terrassement. Les visages des jeunes gens étaient fixés sur le travail à faire. Au terme de la réalisation, tous ont reconnu que cette action leur avait plu. Ils apparaissaient même gratifiés par cette réalisation, cette construction mécanique qui de prime abord pouvait être pensée comme répétitive et ennuyeuse. Ainsi, n'étaient-ils plus des êtres « serviles » agissant sous la contrainte de la sanction d'une mauvaise note, mais des engins, des machines puissantes, maîtrisés, réalisant un ouvrage. En s'inscrivant dans une démarche positive, le groupe d'élèves a élaboré des agencements permettant de s'identifier à une situation gratifiante. Par cette action commune établie jusque dans les postures, dans les gestes, s'est manifestée une mise en forme sociale émanant d'un désir commun. Pour ces élèves, être et apprendre ensemble était désirable. Ils étaient solidaires jusque dans la gestuelle de leur action.

⁹³ Mauss Marcel, « *Sociologie et anthropologie* », notion de techniques du corps, PUF, Quadrige, Paris, 1^{ère} édition 1950, 10^{ème} édition 2003, page 367.

Alors développer le désir d'apprendre serait mettre en forme les productions qui permettront aux élèves de se sentir portés dans une action qui les fait rêver et qui les porte vers un devenir désirable. Toutefois, il ne s'agit pas de réduire le projet à une série de manipulations mentales consistant à obtenir du groupe qu'il adopte le désir du professeur. Cette mise en forme « machinique », terme pris au sens développé dans l'ouvrage de Felix Guattari et Gilles Deleuze, « L'anti-Oedipe », permet de réfléchir au fonctionnement des machines désirantes en posant la question : comment ça marche ? Le projet devient alors un fil conducteur enclenchant des machines désirantes. La mise en action de ces êtres machines résulte alors du désir d'agir ensemble, mais pas des fantasmes de l'enseignant qui serait là un manipulateur. En effet, la notion de projet prend sens quand celui-ci est développé par le désir du groupe. Ainsi, lors de cette observation, nous avons remarqué que les initiatives, prises par les membres du groupe pour parvenir à bien construire le module en béton armé⁹⁴, se développaient dans les espaces imprévus, non projetés. Ces mises en formes « machiniques » relèvent donc de l'inédit, de l'imprévisible, toujours différentes et parfois perceptibles au regard de l'observateur distancier du projet. C'est peut-être là que la réjouissance intellectuelle du professeur est à son apogée.

⁹⁴ Le béton armé est un matériau constitué de béton et de barres d'acier. Ces deux matériaux vont pouvoir reprendre les efforts de compressions dans la structure avec le béton qui résiste bien à la compression et reprendre les efforts de traction avec l'acier qui lui résiste bien à la traction. Le béton assure également la protection des aciers de la corrosion. Le béton est un matériaux utilisé dans les construction de génie civil et dans les ouvrages plus modestes lorsqu'il faut reprendre des efforts de traction dans les structures. C'est la cas des poutres, poteaux présents dans une construction.

Dans le cadre de ce projet, la démarche que nous avons mise en place consistait à réaliser un ensemble composé d'une semelle de fondation⁹⁵, d'un poteau et d'une série de poutres reliant les éléments. L'ouvrage représentait une partie de la construction d'un petit pont enjambant une rivière.

Vue de la structure en fin de réalisation.



Les élèves avaient défini la forme de cette construction, établi les plans, quantifié les matériaux et réfléchi à l'organisation technique du petit chantier. Le groupe classe était réparti en pôle d'action, comme le soumet la pédagogie du « *trépied* ». Ainsi, il y avait des élèves assurant le ferrailage⁹⁶ des éléments, d'autres

⁹⁵ Une semelle de fondation est un ouvrage d'infrastructure, généralement en béton armé, qui reprend les charges d'une construction et qui répartit ses charges sur le sol.

⁹⁶ Le ferrailage est une action consistant à façonner et à assembler les aciers à béton permettant de réaliser les éléments en béton armé.

concevaient les coffrages⁹⁷. Ils se sont ainsi inscrits dans un projet dont la forme était le fruit de leur réflexion. C'est alors dans les moments de construction où des gestes répétitifs sont nécessaires que nous avons constaté les mises en forme mécaniques de la gestuelle. Le reste du temps était celui d'interactions permettant à chacun de mettre en place le meilleur de soi. Lors des moments de production apparaissait des élèves machines. Il semblait là que cette action non consciente des élèves leur permettait de supporter, de surmonter ce temps pouvant être perçu comme aliénant.

Frédéric nous confiera le jour en question :

« Quand je fais le bon geste, je me sens mieux, je suis vraiment efficace. C'est moins fatigant !⁹⁸ »

Mais ces moments « *machiniques* » correspondent aussi à une entrée dans un rythme pour la réalisation. Un rythme qui est établi entre flux de désir et mouvement « *machinique* ».

Pour ce projet, à aucun moment, des élèves connus pour être en difficulté scolaire n'ont décroché de l'action. Ils sont rentrés dans un flux d'actions où s'écoulait le désir d'apprendre. Le travail n'était donc pas réduit à une répétition de gestes techniques, mais un ensemble de démarches intellectuelles permettant de réaliser les désirs des élèves où les gestes sont porteurs de symboles. Ainsi,

⁹⁷ Le coffrage est un moule fait d'éléments généralement en bois ou en acier qui permettent de recevoir le béton liquide et d'assurer après durcissement, une forme correspondant à ce qui a été défini sur le plan de réalisation.

⁹⁸ Frédéric élève de terminale CAP maçon, année scolaire 2007 à 2008.

s'apparenter par une technique du corps à un engin de terrassement c'est se projeter dans une situation qui est désirable, celle de conduire une telle machine. C'est aussi désirer se conduire, se porter vers un extérieur.

Pour revenir au groupe de 2010, celui qui a pour projet la réalisation d'une sculpture en béton armé, il existait, dans cette classe et de façon plus générale auprès des élèves de CAP, un taux élevé d'absentéisme. Avant le lancement du projet, environ trente pour cent d'entre eux étaient absents à chaque cours. Dès le premier jour de la venue de la plasticienne, l'absentéisme a disparu. La motivation et l'entrain lors des premières réalisations donnaient de la consistance au groupe classe vers la réalisation du projet. Toutefois, après 8 semaines, nous avons ressenti une chute d'intérêt qui portait jusque-là les jeunes gens à réaliser cette création. Pour remédier à cela, nous avons mis en place une série d'actions. Tout d'abord l'équipe d'enseignants s'est fixée de noter l'implication des élèves dans le projet. En effet, une partie du groupe était très investie et trouvait anormal que d'autres élèves ne produisent plus rien pour terminer cette sculpture.

Après avoir commencé à noter les actions, des rebellions se sont manifestées. Il est intéressant de les relever. Fabrice s'exclamera même lors d'une séance :

« Je vais la péter cette chimère⁹⁹ si elle me fait louper mon CAP. ¹⁰⁰ »

⁹⁹ Le mot de chimère a été impulsé par l'artiste plasticienne, en cours de français et en cours d'arts plastiques ; les enseignants ont abordé des explications historiques et présenté des photographies de sculptures grecques ayant attiré au sujet.

Pour les élèves qui venaient sous la contrainte de la notation, ce fut une véritable épreuve. Se concentrer sur un exercice commun était pour eux impensable. Notre argument était :

« Apprendre c'est s'ouvrir aux autres et c'est aussi souffrir pour les autres. C'est ressentir qu'en s'associant nous grandissons. Apprendre c'est difficile et les professeurs sont là pour vous aider, encore faut-il accepter leur aide »

Il s'agissait pour le groupe d'enseignants de faire apparaître dans l'esprit des jeunes gens qu'apprendre est toujours une ouverture sur les autres.

Le rejet partiel du travail sur la chimère pourrait être analysé suivant trois axes :

- Le premier serait de dire que le fait de noter enraye le flux de désir d'apprendre car cela est générateur d'une peur de la mauvaise note.

- Le second serait de percevoir que ce travail d'élève n'est pas établi comme une action scolaire et qu'à ce titre ne répond pas aux exigences classiques notamment liées au mode d'évaluation. La réalisation du projet se suffirait à lui-même et n'aurait pour seul source de motivation que son aboutissement.

¹⁰⁰ Fabrice, élève de terminale CAP maçon, propos tenu lors d'une séance d'atelier, mai 2011.

- Le troisième serait de considérer que les jeunes gens rencontrés sont d'un individualisme égocentrique profond qui les empêche de s'inscrire dans un travail collectif et ne leur permet pas de s'ouvrir au savoir.

Le groupe d'enseignants opta de faire preuve d'une totale transparence concernant notre démarche pédagogique, nous ne voulions ni être dans la manipulation mentale, ni dans le secret qui aurait pu conférer une plus grande efficacité à l'action. Nous désirions conserver l'aspect expérimental du projet en ne nous enfermant pas dans une réponse toute faite, conforme à l'un des axes précédemment évoqués. Pour cela, nous avons mis en place un discours d'adultes à adultes où chacun prend ses responsabilités. L'équipe d'enseignants mettrait tout en place pour que le groupe d'élève réussisse sa formation, mais en revanche les élèves devaient, à leur tour, fournir les efforts nécessaires pour apprendre et être toujours présents. Pour la moitié des élèves du groupe, le message ne semble pas être réellement passé. Pour les autres, en revanche, l'expérience a été qualifiée de bénéfique. C'est le cas pour Fouad :

« Je croyais que c'était du vent, comme à chaque fois, mais là c'était bien. » (...) « Elle est vraiment belle la chimère ¹⁰¹ »

Pour une bonne moitié du groupe classe, le projet a été perçu comme une réussite marquée par une action originale au sens où elle était différente de ce qui est usuellement pratiqué au lycée. En même temps, cela a « formé » le groupe classe tout en permettant de

¹⁰¹ Fouad, élève de terminale CAP maçon, propos tenu lors de la dernière séance d'atelier du mois de juin 2011.

singulariser les participants. Mais cette action a aussi tenté de resserrer les liens de ces jeunes gens autour du projet. C'est certainement là, où nous avons rencontré le plus de difficultés.

Cette transition entre l'individuel et le collectif, entre la vision personnelle de ce qu'est apprendre et la démarche commune qui ouvre sur la connaissance, au sens de naître ensemble, a été fédérée par la mise en place d'une telle action. Nous retrouvons là l'analyse du rite de passage que formule Arnold van Gennep dans son ouvrage « *Les Rites de Passage* ¹⁰² ».

Ceux-ci se déroulent le plus souvent en trois étapes, chronologiquement définies :

- La séparation où l'individu est isolé de son groupe.
- La marge qui est le moment où s'actualise l'efficacité du rituel, là à l'écart du groupe, c'est aussi un moment d'angoisse qu'il faut surmonter.
- L'agrégation, le retour dans le groupe en étant transformé et en appartenant, en partie, désormais à un autre groupe.

Dans le cadre scolaire, il y a bien séparation avec sa famille, ses amis. Lorsque les élèves rentrent dans l'école, ils sont coupés de leurs références affectives ordinaires. Ils quittent un lieu pour l'inconnu. C'est un moment pouvant générer une peur de ce que l'on

¹⁰² Van Gennep Arnold, « *Les rites de passage* », ed. A. et J. Picard, Paris, 1909 augmenté en 1969, édition de 1981.

peut trouver. C'est un saut dans l'inconnu. La période de marge dont parle Arnold van Gennep peut s'apparenter à la formation dispensée dans l'établissement scolaire. Cette marge est alors un moment d'épreuve, où l'ultime épreuve assure l'agrégation dans un autre état. L'obtention du diplôme et la possibilité d'entrer dans un nouvel univers, de pouvoir poursuivre des études à un niveau supérieur, d'être accueilli dans le monde professionnel assurent la mise en forme concrète de cette agrégation dans un nouveau territoire.

Ainsi, le « rite de passage » doit-il être aménagé pour rester une épreuve mais aussi pour permettre à ceux qui y sont soumis de réussir. C'est alors une démarche constructive, où les situations doivent permettre que s'exalte le meilleur de chacun. La pédagogie proposée par Fernand Oury assure cette ritualisation. Les trois phases sont portées par la démarche elle-même.

Cette recherche nous conduit désormais à réfléchir à l'étape dite de marge qui s'appuie sur un rituel efficace. Il y a là épreuve et passage d'un environnement affectif, la famille, les amis vers une ouverture sur un autre collectif, sur un ailleurs. C'est là une forme d'expérimentation organisée autour de l'école et permettant de faciliter ce passage.

5.5 - Suite à ces premières phases d'expérimentation et de recherche, une série de questions s'ouvre à nous :

- Est-ce que le fait de noter pour le professeur enraye la construction du désir d'apprendre pour l'élève ?
- Est ce que le fait d'être dans une démarche de projet nuit au sérieux de l'action d'apprentissage et engendre un désengagement des élèves considérant l'action comme un moment de dilettante ?
- L'apparente inefficacité de la pédagogie de projet auprès de quelques élèves serait liée à leur individualisme égocentrique, alors : est-ce que le passage vers le savoir est un humanisme ?
- Qu'est qui s'est passé ?

5.6 - Expérimenter dans un espace protégé pour ensuite s'exposer.

Réussir à établir des liens entre ses actions intimes, personnelles et le domaine public de l'école serait-il l'amorce d'un processus expérimental qui peut être présenté, comme nécessaire à tout apprentissage ?

Ainsi sans cheminement établi entre le chez soi et l'école, y apprendre resterait alors une activité pénible.

Dans l'institution scolaire, les risques peuvent être tout d'abord mesurés et expérimentés. C'est alors un cadre protégé. Le fait d'élaborer des actions expérimentales, dans cet univers scolaire, serait un premier pas pour ensuite, en étant mieux armé, s'exposer davantage au monde social et y trouver sa place.

Emile Durkheim met l'accent sur l'importance d'assurer pour l'élève des possibilités d'expérimentation.

« C'est seulement par l'expérience qu'il découvre les limites infranchissables de sa nature et qu'il apprend à les respecter ¹⁰³ » (E. Durkheim)

¹⁰³ Durkheim Emile, « *L'évolution pédagogique en France* », Quadrige/ Presse Universitaire de France, 1938, 403 pages, deuxième édition février 1999, page 218.

Précisons le contexte dans lequel écrit Emile Durkheim. En ce début du XXème siècle, l'auteur présente le monde de l'Ecole comme un reflet privilégié du monde social, les transformations pédagogiques résultant ainsi de transformations sociales. Dans un cours dispensé à la Sorbonne de 1904 jusqu'à la première guerre mondiale, sur « *l'Histoire de l'enseignement en France* »¹⁰⁴, Emile Durkheim avance l'idée que c'est par l'éducation qu'une société peut conformer avec efficacité ses membres à son image.

Le cours d'Emile Durkheim se donne pour objectif de chercher dans le passé les leçons dont doit profiter le présent. Ainsi sur une période de dix siècles va être présentée le discours continu sur les progrès de l'esprit humain en France. L'intérêt est de comprendre comment les problèmes pédagogiques vont se poser sous la pression des circonstances et du milieu social. La pédagogie est souvent considérée à l'époque de Durkheim comme ayant peu d'intérêt ce qui est moins le cas aujourd'hui, même si cette remarque de l'auteur résonne encore en ce début de 21^{ème} siècle. En effet, les sciences de l'éducation sont parfois considérées comme un domaine en retrait de la sociologie. Cette histoire de l'enseignement a alors pour but de montrer l'importance et la nécessité d'une analyse scientifique du domaine. Toutefois, pour notre avis, le fonctionnement du monde de l'école présenté par Emile Durkheim semble n'être dirigé que par en haut, dans l'idée d'une soumission lente des individus. Ceux qui composent le dispositif éducatif sont ainsi perçus comme contraints par des forces sociales qui les dépassent.

¹⁰⁴ Durkheim Emile, cours de 1905 édité en 1938, « *L'évolution pédagogique en France* », Paris, QUADRIGE / PUF, 1999.

Ainsi, dès 1903, Emile Durkheim émet une vive critique sur l'action oppressante du pouvoir des Etats successifs sur l'éducation. Il argumente notamment cette idée avec l'exemple de la monarchie française du 15^{ème}, où tout s'unifie et s'ordonne pour faire apparaître une grosse « *machine sociale* » devenant une société mécanique. Cette forme d'organisation n'est alors composée que de rouages aux règles strictement définies. L'Université et l'Ecole qui sont proches de l'Etat sont animées par cet esprit d'ordre. Emile Durkheim ajoute que ce manque de liberté nuit à l'épanouissement des individus. Pour que cela se transforme, il ne suffit pas de l'énergie d'un législateur, il faut aussi que « *l'humeur naturelle* » soit modifiée, il faut « *reprendre goût à la vie libre et variée* ».

Emile Durkheim décrit également l'Ecole comme un vecteur permettant de diriger les passions. Il explique que la naissance de l'école permet le passage d'une société mécanique à une société organique. La première est basée sur des rites avec le dressage comme mode de formation, la seconde véhicule des sentiments, des idées. Dans une société organique, l'enseignement s'adresse ainsi au cœur et à la raison avec pour idée de répandre dans un premier temps un savoir religieux. Cette action sur le cœur et les passions est à notre avis encore bien présente dans l'éducation française d'aujourd'hui. L'exemple des projets scolaires axés sur une dimension citoyenne, manifeste l'action manipulatrice de ces dispositifs par ceux qui les composent.

Ce que nous trouvons de très intéressant est la donnée sentimentale qui traverse l'éducation dès la naissance de l'Ecole. Le discours que tient Emile Durkheim n'a alors rien de la froideur que laisserait supposer une description dite scientifique du monde de l'école.

Bien au contraire, les sentiments sont présentés comme moteur du savoir. Ainsi échapper à leur description, c'est certes échapper en partie à la complexité du monde social mais aussi oublier les données essentielles à sa compréhension. Si Emile Durkheim ne s'attache pas à détailler cet aspect lié aux sentiments dans l'école, c'est à notre avis pour deux principales raisons. Tout d'abord nous sommes en pleine période de séparation de l'Eglise et de l'Etat, et le cadre de cette période a certainement tendance à étouffer les passions religieuses. Ensuite, l'école de ce début de 20^{ème} siècle ne touche qu'une petite partie de la population des enfants. Ceux qui la composent sont pour la plupart encore issus de catégories privilégiées aux « sentiments » proches de ceux des classes dominantes. Le système scolaire de l'époque n'a pas encore atteint une dimension démocratique¹⁰⁵.

Cette vision « conformisante » peut-être rapprochée de celle développée dans l'« *Anti-Oedipe* » par Gilles Deleuze et Félix Guattari qui affirment que la maîtresse n'enseigne pas, elle « *en signe* ». Elle envoie des signes, c'est à dire des ordres, qui sont peu à peu perçus par la classe. Ainsi, l'enfant, le jeune Homme découvre, tout un monde social extérieur à la famille, dans lequel il ne se fera sa place qu'à condition de s'y plier de s'y incorporer. La famille est alors elle-même peu à peu modifiée.

De plus, dans l'agencement nécessaire au passage de la peine au plaisir d'apprendre, il nous est apparu que pour

¹⁰⁵ Ce n'est plus tout à fait le cas aujourd'hui, tout au moins jusqu'au collège pour les élèves qui ne sont pas dirigés vers les Sections d'Enseignement Professionnel Adaptée (SEGPA), première sélection, ségrégation, pouvant se mettre en place dès les classes de l'école primaire et qui dirige ces enfants vers les SEGPA. Le lycée professionnel est lui également une voie qui écarte des dispositifs scolaires classiques les élèves considérés comme ne pouvant suivre en seconde générale ou technologique.

apprendre, il convient de prendre des risques car cela renvoie à un univers inconnu. Gilles Deleuze dans son ouvrage « *Différence et répétition* », nous mène vers une piste de réflexion :

« Apprendre, c'est pénétrer dans l'universel des rapports qui constituent l'Idée, et dans les singularités qui leur correspondent [...] Apprendre à nager, c'est conjuguer des points remarquables de notre corps avec les points singuliers de l'Idée objective, pour former un champ problématique.¹⁰⁶ »

Ainsi, nous n'apprenons pas à nager en « sachant » faire les mouvements. Il se passe autre chose. Il y a mise en forme de mouvements qui progressivement sont ressentis comme efficaces, opérants. C'est une rencontre avec un extérieur que l'on perçoit peu à peu comme faisant corps avec nous. C'est la maîtrise d'un élément. Cette mise en contact nécessite des prises de risque avec un basculement entre boire la tasse et respirer sur l'eau. Pour cela, il faut acquérir un rythme entre immersion et respiration. La peur s'estomperait avec l'entrée dans ce rythme.

Se pose alors la question de l'utilité sociale du lycée professionnel, de son éventuel utilitarisme. Au sens de ce qui est utile immédiatement en évaluant une action par rapport à ses conséquences prévisibles. Est-ce que la formation professionnelle doit ne jouer que le rôle du prestataire de service pour former les jeunes gens à une activité professionnelle précise ou en revanche assurer l'appropriation de savoirs sans être nécessairement applicables

¹⁰⁶ Deleuze Gilles, « *Différence et répétition* », Epiméthée / Presse Universitaire de France, page 214.

directement au monde de l'emploi ? Les entretiens que nous avons analysés précédemment font apparaître qu'apprendre relève de l'inédit, de ce qui n'est pas prévisible et que c'est là que s'écoule le désir d'apprendre.

Emile Durkheim pointe déjà le problème en précisant que le rôle de l'école est de fournir ce qui permettra aux élèves d'être à même de faire face au monde social qu'ils pourront rencontrer en tant qu'adulte. Ainsi, la culture encyclopédique n'a de valeur que si elle permet aux jeunes gens de s'armer pour les situations futures, imprévues, inédites. A propos de cette culture encyclopédique, Durkheim écrit :

« (...) rien de plus vain que de chercher à entasser dans de jeunes cerveaux tout le matériel des connaissances humaines ; mais ce qui est possible, c'est de faire connaître aux esprits toutes les diverses attitudes mentales qui sont nécessaires pour qu'ils soient prêts à aborder un jour les diverses catégories de choses. ¹⁰⁷ »

Ainsi, le lycée professionnel, dans cette idée, ne se doit pas d'être un puits d'où puiser un savoir-faire et des connaissances techniques mais plutôt un lieu où les élèves se préparent à trouver une place au sein d'une société armés d'une capacité à y travailler. Il s'agit donc d'obtenir une main d'œuvre adéquate et l'enseignement laïc et obligatoire ne relève-t-il pas d'une telle logique ?

¹⁰⁷ Durkheim Emile, « *L'évolution pédagogique en France* », Quadrige/ Presse Universitaire de France, 1938, 403 pages, deuxième édition février 1999, page 398.

Durkheim ajoute également une dimension humaine et relationnelle à l'éducation.

« D'un autre côté, pour penser clairement et distinctement, il ne suffit pas d'analyser nos idées ; il faut encore rapprocher les uns des autres les éléments ainsi dissociés pour reconstituer le tout naturel auquel ils appartiennent. (...) ces fragments de pensée sont des parties d'un tout vivant. ¹⁰⁸ »

Mais cette vision holiste du monde social, proposée par Emile Durkheim, considère les individus comme déterminés socialement par les contraintes de leur environnement. Nous retrouvons la voie empruntée par Pierre Bourdieu ou encore Bernard Charlot. Celles-ci ne laissent pas de place à l'individu acteur agençant dans un ensemble en fonction de ses désirs. Là, pas d'acteur, mais des agents déterminés par un dispositif social. Nous sommes donc loin de l'idée de projet pédagogique dans l'école ayant pour but de faire jaillir le désir d'apprendre.

Ainsi, le paradigme de Durkheim propose-t-il un mode explicatif et compréhensif d'une école dont les dispositifs scolaires ne serviraient qu'à assurer la reproduction d'un monde social préexistant. Mais elle ne permet pas de comprendre que près de 100000 jeunes gens sortent sans diplôme et cela après plus de 10 années de scolarisation. Elle ne permet pas de comprendre davantage la forte proportion d'élèves décrocheurs en lycée professionnel. Le mode d'analyse bourdieusienne n'offre également pas une compréhension de cette sortie de l'école des

¹⁰⁸ Durkheim Emile, « *L'évolution pédagogique en France* », Quadrige/ Presse Universitaire de France, 1938, 403 pages, deuxième édition février 1999, page 395.

élèves décrocheurs. Ces paradigmes n'offrent pas de comprendre, qu'est ce qui s'est passé pour ces élèves qui n'ont pas foi dans l'école et dans les diplômes. Car l'idée de ces paradigmes est traversée pas une vision statistique, toute proportion gardée. Heureusement, ces 100000 ne représentent pas la majorité. Ils sont une minorité qui à notre avis n'est pas à écarter. Pour ces 100000 jeunes, leurs démarches d'action s'apparentent davantage à un étouffement sous le poids de cette « conformation », elle échappe à la proportion. Ainsi la vision durkeimienne comme celle de Pierre Bourdieu ne mettent pas au jour les cheminements individuels et collectifs permettant le passage au désir d'apprendre. A notre avis, est intéressante dans ces sociologies cette « *conformisation* » des esprits et cela avec un parallèle entre le mode de compréhension holiste et le mode de mise en place de la pédagogie classique que nous retrouvons aujourd'hui en lycée professionnel. C'est à dire que la sociologie d'Emile Durkheim, comme celle de Pierre Bourdieu permettent de mettre au jour que les faits sociaux relèvent de la même perception du monde que ce que propose la pédagogie classique. Un dispositif du haut vers le bas, du tout sur l'individu. C'est une vision qui considère l'individu comme n'étant pas orienté vers sa singularité. Dans cette interprétation, il n'y a pas de place à la prise de risques. L'élève écoute, apprend, emmagasine et trouve sa place dans la société avec raison. Mais pourtant à l'audition de jeunes gens comme Teddy, le fan de break dance, ou encore de Frédéric qui « machinise » ses gestes pour surmonter les difficultés, nous percevons qu'apprendre c'est prendre des risques. Mais c'est aussi les surmonter et que les jeunes gens rencontrés sont capables de mener des actions pour surmonter les difficultés. Ils sont déterminés dans leurs actions par des données qui ne sont pas que du haut vers le bas, des dominants vers les dominés. Ils sont capables d'écouter leur corps et l'agencement auquel ils

appartiennent pour interagir et dépasser des forces qui pourraient être qualifiées de supérieures. Lorsqu'ils mettent en œuvre leur désir, ils conjuguent le sens qu'ils portent à l'école avec celui qui y est fixé par l'institution. Le sens donné à apprendre ne serait donc pas qu'un asservissement des élèves dominés par l'organisation scolaire mais un agencement de leurs désirs dans une situation scolaire. Dans cette idée, l'école perd une partie de sa valeur normative, de son pouvoir de « conformisation » pour entrouvrir un espace désirable à traverser où le décrochage scolaire est une direction à expérimenter. Là, le décrochage ne serait plus vu en négatif, mais davantage comme un mode d'action que des élèves mettent en place pour s'ouvrir à d'autres possibilités. Bien sûr, cette action de résistance d'élèves remet en cause l'action de normalisation de l'Ecole, ce qui ne peut que lui déconvenir. L'analyse portée par Gilles Deleuze et Félix Guattari, dans leur ouvrage l'Anti-Œdipe permet, par le concept de ligne de fuite, d'aborder une compréhension des modes d'actions menés par les élèves en décrochage scolaire. Là, le désir est défini comme révolutionnaire, proche d'un délire des règles et des dispositifs de conformisation.

Dans le cadre de cette recherche nous partons du postulat que l'individu a une capacité d'action où il y a un « je » possible dans un « nous » qui n'enferme pas l'individu, mais qui l'aide, le porte, l'entraîne.

« Un « je » possible parce que les « nous » qui l'entourent ne l'enferment pas, mais au contraire soutiennent ce qu'il veut

*être, un « je » qui en retour, par son développement personnel, enrichit ces « nous ».*¹⁰⁹»

Dans ce sens, ce projet de vie au sein d'une société doit pouvoir être expérimenté dans l'établissement scolaire pour que les élèves puissent mesurer et ressentir toute l'importance des autres fragments de pensée. Les projets offrent alors cette dimension et permettent à chacun de soumettre ses pensées aux autres et donc d'évaluer sa capacité d'action.

Pourtant, quand l'école est « mal vécue » par les élèves qui sont en décrochage scolaire la solution envisagée est souvent de leur proposer de se diriger vers la voie de l'apprentissage.

Un article du Monde.fr développait ce sujet en juin 2011 :

*« Maintenir les décrocheurs à l'école alors qu'ils n'en peuvent plus, c'est de la folie »*¹¹⁰.

Un enseignant de lycée professionnel souhaitant garder l'anonymat s'exprime dans cet article du Monde.fr en ces termes :

« Je suis professeur d'atelier dans un lycée professionnel, après avoir été chef d'entreprise. Je connais donc les

¹⁰⁹ de Singly François, « *L'individualisme est un humanisme* », éd. L'aube, coll. Poche essai, 2005 et 2007 pour la présente édition, page 11.

¹¹⁰ « Le Monde.fr », le 29/06/2011, propos recueillis par Mattea Battaglia et Aurélie Collas.

deux côtés de l'alternance. L'apprentissage à 15 ans est pour moi un moyen de se débarrasser des élèves dont on ne sait plus quoi faire. Tout le monde est gagnant : l'éducation nationale profite de la baisse des effectifs pour réduire le nombre de postes, et l'employeur paye moins de charges patronales. Mais les jeunes, en entreprise, ne sont pas formés. Bornés à des tâches subalternes, ils sont condamnés à rester dans leur condition d'ouvriers non qualifiés, voire illettrés. Au lycée, ils n'attachent aucune importance aux enseignements théoriques. Leur patron leur répète que l'école ne sert à rien, et l'évaluation des connaissances théoriques compte peu dans la moyenne générale. Or, à ce niveau de formation, c'est la catastrophe. C'est à peine si mes élèves savent écrire et compter !¹¹¹ ».

Nous percevons bien là, le désengagement de l'école, soit, elle se « débarrasse » des élèves qui ne suivent pas, soit, dans la relation d'autorité professeur élève, elle éprouve de grandes difficultés à motiver les jeunes gens dans leur formation. Il y a là, à notre avis, une similitude entre le comportement des élèves décrocheurs et celui des propositions d'orientation professionnelle formulées par l'école. En effet, l'un comme l'autre choisissent le désengagement plutôt que le dialogue et l'expérimentation. Le sociologue Albert Hirschmann¹¹² explique que face à une situation, trois possibilités s'offrent à nous : Être loyale, « *loyalty* », s'y opposer ou tout au moins manifester un désaccord, « *voice* » et quand il n'y a plus de solutions, que l'on ne

¹¹¹ « Le Monde.fr », le 29/06/2011, propos recueillis par Mattea Battaglia et Aurélie Collas.

¹¹² Hirschmann Albert est né le 7 avril 1915 à Berlin. La montée du nazisme le conduira à rejoindre les Etats Unis après avoir vécu en France. Bien qu'économiste de formation, ses recherches s'ouvrent aussi sur les domaines des sciences politiques et de la sociologie.

trouve plus de solutions, que l'on baisse les bras, « *exit* » permet de quitter la situation. C'est la dernière action, une sortie de scène. Pour les élèves en décrochage, c'est l'« *exit* ¹¹³ » de Albert Hirschmann qui devient l'unique solution.

Pourtant relever le défi de surmonter ces difficultés est l'objectif même de toute formation. Ce serait là davantage un balancement entre « *voice* » et « *loyalty* ». Quitter est le véritable échec et il n'y a rien de plus facile que d'échouer parce que la situation la plus confortable consiste à se placer dans une situation d'échec. En effet, lorsqu'un élève se place dans une situation de réussite, il s'expose au risque d'échouer, à la difficulté à surmonter, l'action est alors anxiogène. Ce n'est pas le cas quand nous quittons l'école, que l'échec est établi, quand plus rien ne change. Il s'agit donc de réfléchir aux dispositifs permettant de considérer qu'apprendre c'est un plongeon dans l'inconnu.

Serge Boimare dans son ouvrage sur l'enfant et la peur d'apprendre explique que parmi les sources de difficultés, il y a une limite de l'outil intellectuel qui peut se manifester par une instabilité psychomotrice, un déficit de repères identitaires ou encore une pauvreté

¹¹³ Hirschmann Albert publie, en 1970, son ouvrage, *Exit, Voice, and Loyalty : Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Il montre que les individus ont à leur disposition trois choix lorsqu'ils sont mécontents :

- la réaction silencieuse (*exit*) : un individu insatisfait peut changer tout simplement de situation en la quittant;
- le renoncement à l'action: l'individu reste fidèle (*loyalty*) à une organisation ou un objet;
- la protestation, la prise de parole (*voice*): l'individu manifeste son mécontentement face à une situation.

Les distinctions d'Hirschman Albert permettent ainsi de penser les conditions d'émergence ou de non-émergence de l'action collective.

des stratégies cognitives. Mais il y a également d'autres sources de difficultés touchant là au comportement devant l'apprentissage :

- « *La première d'entre elles est un seuil de tolérance à la frustration insuffisant pour supporter la remise en cause de l'apprentissage. »*
- « *La deuxième, une difficulté à trouver la bonne distance relationnelle avec celui qui détient l'autorité. »*
- « *Quant à la troisième, elle touche le désir de savoir qui n'arrive pas à être mobilisé ou récupéré dans le cadre scolaire, (...) parce qu'il n'arrive pas à décoller des préoccupations personnelles.* ¹¹⁴»

De plus, nous pouvons ajouter qu'il y a comme une tension entre l'angoisse générée par l'action et le manque d'amélioration due à l'inaction, nous qualifierons cela d'ennui. Le psychanalyste Joël Clerget dans l'ouvrage « *Vivre l'ennui, à l'école et ailleurs* ¹¹⁵», développe ainsi l'idée que l'ennui est une situation existentielle qui est partout où le désir est à l'œuvre. Il explique que l'ennui est décrit par les enfants comme un personnage qui vient et repart. Il y a là un rythme établi par ce personnage imaginaire. Les enfants rencontrés lors de sa recherche n'ont pas de jugement moral sur l'ennui. Celui-ci est alors moins un problème pour les enfants que pour les enseignants. Ainsi les élèves

¹¹⁴ Boimare Serge, « *L'enfant et la peur d'apprendre* », éd. Dunod, Paris, 1999, page 10.

¹¹⁵ Clerget Joël, « *Vivre l'ennui, à l'école et ailleurs, collectif à partir d'une enquête réalisée auprès d'élèves* », érès, mai 2006.

considèreraient les moments d'ennui comme des moments existentiels qui permettent d'aller au-delà.

Flaubert déjà décrivait dans une Lettre à Ernest Chevalier du 23 juillet 1839 tout son ennui à l'école :

« Me voilà en classe à 6 heures du matin, ne sachant que faire et ayant devant moi l'agréable perspective de 4 heures pareilles, car notre nouveau censeur ne veut nous laisser sortir qu'à 10 heures et je compose... (...) Heureux le jour où je foutrai le collège au Diable ; heureux, trois fois heureux, ter, quaterque beatus¹¹⁶, celui qui comme toi en est sorti ! ».

Nous constatons que l'ennui n'est pas propre aux lycéens d'aujourd'hui, qu'il est peut être un moment dans l'apprentissage, qu'il permet d'établir des perspectives, des schémas mentaux où le désir serait moteur. L'ennui pour Flaubert comme pour les élèves rencontrés est un passage existentiel où s'élabore un devenir heureux et des perspectives. Pour Flaubert c'est le désir de voyages qui le motive à faire la concession de poursuivre encore un an dans son établissement scolaire. Il ajoute ainsi :

« Mais encore un an, et après en route ! Sur laquelle ? Je n'en sais rien, mais je voguerai loin de cette galère et c'est tout ce que je demande maintenant. ¹¹⁷ ».

¹¹⁶ « et quatre fois béni »

¹¹⁷ Flaubert Gustave - Correspondance - Lettre à Ernest Chevalier.

De plus, Flaubert émet une critique acerbe sur ce que lui propose la société de son temps, il précise :

« Eh bien, me voilà presque sorti des bancs, me voilà sur le point de choisir un état. Car il faut être un homme utile et prendre sa part au gâteau des rois en faisant du bien à l'humanité et en s'empiffrant d'argent le plus possible. C'est une triste position que celle où toutes les routes sont ouvertes devant vous, toutes aussi poudreuses, aussi stériles, aussi encombrées, et qu'on est là douteux, embarrassé sur leur choix. ¹¹⁸ ».

Nous avons le sentiment que les élèves de lycée professionnel ne partagent pas cette critique de Flaubert, concernant ce que leur propose le monde du travail. Ils présentent davantage leur futur comme proche de l'image d'une famille idéalisée. Un couple, homme femme, avec des enfants vivant dans un appartement spacieux ou mieux encore une maison, un animal de compagnie, une voiture récente et suffisamment d'argent pour partir en vacances avec des amis. Les dispositifs de « conformisation » a été opérant. Ces mêmes élèves relèvent qu'ils ne perçoivent pas le lycée professionnel comme un lieu d'épanouissement. L'école, pour ces élèves décrocheurs, c'est l'ennui et en sortir c'est entrer dans une normalité.

Quand nous posons la question :

« Comment vois-tu ta vie plus tard ? »

¹¹⁸ Flaubert Gustave- Correspondance - Lettre à Ernest Chevalier.

Les réponses ne sont jamais originales mais en revanche tout à fait conformes aux normes de la société française. Ainsi la projection d'un futur pour ces élèves est filtrée à travers une image conforme, comme celle que décrit Teddy, élève de première certificat d'aptitude professionnel de maçon :

« Je me vois peut-être avec un petit appartement ou une maison, une maison, une voiture, une femme, c'est tout. Avec un travail normal que j'aime bien, où je suis content le matin de me lever, oui. » (...) « je me vois dans l'animation, dans un truc qui bouge, en contact avec les gens. ¹¹⁹»

Nous constatons qu'une forme de conformisme rassurante habite ces élèves démotivés. Mais, est-ce de la résignation ou de la fatigue?

Jean Oury, psychanalyste, médecin chef de la clinique de La Borde, montre, notamment dans un article de la revue trimestrielle *Recherches*¹²⁰ que la fatigue est « chimiquement » levée par la motivation, la cadence et le rythme. Le rythme est un repos pris dans le travail. Le désir est lui le moteur de cette chimie. Jean Oury s'appuie entre autre sur une étude de psychologie industrielle menée dans une compagnie d'électricité américaine. Cette étude avait pour but de réfléchir aux méthodes à mettre en place du point de vue des relations interpersonnelles pour améliorer le rendement. Ce qui se dégage en

¹¹⁹ Teddy, élève en CAP maçon, entretien du 15 décembre 2009.

¹²⁰ Oury Jean, « *Le problème de la fatigue en milieu scolaire* », article issu de la revue trimestrielle *Recherches* n°5, directeur-gérant ; Liane Mozère ; dépôt légal 1967, imprimerie Ch-Bernard, Paris.

premier lieu est que le rendement était en relation directe avec l'état d'esprit des travailleurs. « ... *Les facteurs importants qui ont permis un meilleur état d'esprit et un goût vif au travail ont été une plus grande liberté, des contrôles moins stricts, et la possibilité de « variations d'allure, sans risquer une réprimande du contremaître...¹²¹* ». La mauvaise répartition de l'énergie pourrait donc engendrer la fatigue. Jean Oury soulève la question : « *La fatigue, n'est-ce pas le raté de quelque chose ?* ». Pour y répondre, il aborde la notion d'intérêt. Il explique que la notion d'intérêt renvoie à quelque chose de personnel qui est de l'ordre de la demande. C'est alors l'Être en demande, au sens de ce qui est là ; dire « *ça me passionne* » cela relève du tissu dans lequel nous vivons, dans lequel nous travaillons, nous apprenons. Jean Oury ajoute : « *La découverte de Freud c'est d'avoir posé comme centre même de son étude : le « désir ». Le désir c'est ce qui spécifie le sujet humain. Or, le désir, c'est justement ce qui fait que l'être est là. Autrement dit, quand on dit : « ça me passionne », c'est une fenêtre ouverte sur toute une problématique du « désir »¹²²* ». Dans le cas de l'enseignement, il s'agit donc de réfléchir à comment élaborer une pédagogie qui puisse intéresser tout le monde. Mais les élèves en décrochage scolaire ne sont pas intéressés par l'école. La pédagogie mise en place est inopérante chez eux. Elle les écarte de la réussite à l'école ou plutôt elle les contraint à accepter ce qui leur est inacceptable.

C'est en effet le cas des propos de Teddy mais c'est aussi ceux de la totalité des élèves en situation de difficulté scolaire, que nous avons rencontrés. Certains, interviewés plusieurs fois,

¹²¹ Oury Jean, opus cité, page 117.

¹²² Oury Jean, opus cité, page 123.

manifestent au fil des mois, une vision d'apprendre sur des thèmes de plus en plus en rapport avec la norme scolaire. Jérémy en seconde baccalauréat professionnel travaux publics désire en début d'année faire du rock dans un groupe local avec la perspective de devenir professionnel. Il joue régulièrement dans un groupe qui se produit dans de petites salles de spectacle ou lors de fêtes. Jérémy nous confie:

« Ce qui me plaît le plus c'est la musique rock. Le week-end on joue dans des soirées pour des « teufs »¹²³, on fait même des mariages avec mon groupe, ça marche pas mal, enfin j'adore.¹²⁴ ».

Un an plus tard, cette fois en première baccalauréat, après avoir longuement hésité à poursuivre sa scolarité dans l'établissement, Jeremy reste motivé par le plaisir rock mais abandonne l'idée d'en faire son métier. Il veut obtenir le baccalauréat et, peut-être, changer d'orientation par la suite. Cela nous rappelle ce que Flaubert appelle : *« l'orgueil de la médiocrité »*. Il écrit :

« J'ai rêvé la gloire quand j'étais tout enfant, et maintenant je n'ai même plus l'orgueil de la médiocrité. Bien des gens y verront un progrès ; moi j'y vois une perte. Car enfin, pourvu qu'on ait une confiance, chimérique ou réelle, n'est-ce pas une confiance, un gouvernail, une boussole, tout un ciel pour nous éclairer ?¹²⁵ ».

¹²³ fête, en langage verlan.

¹²⁴ Jeremy, élève de seconde bac professionnel travaux publics, entretien de novembre 2009.

¹²⁵ Flaubert Gustave, *« Correspondance - Lettre à Ernest Chevalier »*.

Ou encore pour cette chanson, « Le Bagad de Lann Bihoué » d'Alain Souchon :

*« Tu la voyais pas comme ça ta vie,
Pas d'attaché-case quand t'étais p'tit,
Ton corps enfermé, costume crétin,
T'imaginais pas, j'sais bien.
Moi aussi j'en ai rêvé des rêves. Tant pis.
Tu la voyais grande et c'est une toute petite vie.
Tu la voyais pas comme ça, l'histoire :
Toi, t'étais tempête et rocher noir.
Mais qui t'a cassé ta boule de cristal,
Cassé tes envies, rendu banal ? ¹²⁶»*

Ces propos illustrent la fonction de normalisation qui traverse le monde social et particulièrement l'école et probablement encore davantage le lycée professionnel. Ainsi, l'objet du système éducatif serait de faire accepter aux jeunes gens la perspective d'une vie « médiocre » ou plutôt comme il faut. Dans ce sens, moins de dix pour cent des bacheliers professionnels réussissent dans une formation de type brevet de technicien supérieur ou encore universitaire. L'intérêt social prioritaire est de former des ouvriers qualifiés et adaptés aux exigences des entreprises. Ainsi, pas de réels cours de philosophie ou de sociologie en terminale baccalauréat professionnel, mais en revanche des matières comme « prévention, santé, environnement » avec comme objectif de familiariser les élèves avec les situations professionnelles. L'enjeu est également de les amener à devenir des citoyens

¹²⁶ Souchon Alain, « Le Bagad De Lann Bihoué », 1978.

responsables et autonomes, mais si nous détaillons les thèmes abordés en terminale baccalauréat professionnel, nous y trouvons :

- *Cadre réglementaire de la prévention dans l'entreprise.*
- *Effets physiopathologiques des risques professionnels et prévention*
- *Approche par le travail*
- *Approche par l'accident*

Extrait du manuel scolaire Terminale bac pro, domaine : Prévention, santé, environnement, Nathan technique, programme 2011

Il s'agit donc bien de mettre en adéquation la connaissance technique du monde du travail avec les savoirs à aborder. Dans cette remarque, le mode de compréhension durkheimien s'harmonise parfaitement avec ces constats. De la même façon, les référentiels de certification des diplômes professionnels sont toujours élaborés et validés par des commissions dont font partie prenante les professionnels. Ces référentiels détaillent les modalités et les thèmes à aborder dans les différentes matières dispensées. Il apparaît louable que les formations professionnelles soient en accord avec ce qui se passe techniquement en entreprise, mais ce qui est regrettable c'est qu'elles n'offrent que très peu de domaines assurant des espaces de progrès et de supplément d'âme pour les élèves. Même l'art plastique est enseigné sous le couvert d'un utilitarisme professionnel. Le bulletin officiel présentant les arts appliqués et les cultures artistiques en lycée professionnel détaille la démarche d'enseignement en ces termes :

« En étroite liaison avec les autres disciplines, l'enseignement d'arts appliqués et cultures artistiques participe à l'intégration sociale, culturelle et professionnelle des élèves dans une société démocratique, en les aidant à faire émerger leur projet personnel, en renforçant leur réflexion responsable et autonome, en les situant dans des pratiques collectives et solidaires. ¹²⁷ »

Ainsi, toutes les actions pédagogiques veulent coller à un objectif utilitaire et celles qui ne le seraient pas s'exposent à se voir considérer comme quasi superfétatoires. Nous avons perçu, à plusieurs reprises, un regard moqueur porté sur les projets qui ne collent pas totalement au programme et qui laissent des espaces de liberté aux élèves, des lignes de fuite. Ainsi, lors d'une rencontre, en avril 2012, avec un chef de travaux¹²⁸ de lycée professionnel, nous avons pu percevoir un avis très sceptique sur l'utilité de projets menés auprès d'élèves de CAP maçon.

Ce rejet nous a été signifié de la façon suivante:

« Un projet sculpture, sculpture, ça n'a pas beaucoup à voir avec le métier de maçon. » (en faisant un petit geste de

¹²⁷ Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009.

¹²⁸ Extrait de la circulaire n°91-306 du 21 novembre 1991.

La fonction de chef de travaux, essentiellement de nature pédagogique, doit tenir compte des évolutions de l'enseignement et de l'organisation des établissements scolaires.

Le chef de travaux est à la fois un spécialiste d'une discipline et le détenteur de compétences élargies qui en font un véritable "généraliste" de l'enseignement technique. Il exerce sa fonction à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement, sous l'autorité directe du proviseur et dans le cadre du projet d'établissement.

Le chef de travaux joue un double rôle d'organisateur et de conseiller du chef d'établissement, tant pour l'enseignement initial que pour la formation continue.

la tête) « Moi, ce que je veux, c'est faire du lycée un grand pôle du bâtiment. » (...) « Pour moi les élèves de CAP, il leur faut de vraies heures d'atelier. »

Les dispositifs différents qui travaillent avec les élèves, en les plaçant au centre du dispositif, sont suspectés de laisser trop de place aux élèves et cela au détriment des apprentissages.

Mais c'est oublier que ce type de dispositifs pédagogiques permet de redonner le goût de l'école à des jeunes gens qui parfois ne l'ont jamais eu. Pourtant, nous n'avons pas cessé de percevoir du scepticisme lorsque nous proposons des mises en forme de l'école comme lieu d'épanouissement. Ce qui est d'autant plus déroutant, c'est que les critiques virulentes ne s'appuient sur aucun texte de l'éducation nationale actuelle, mais bien au contraire s'opposent directement aux textes officiels valables aujourd'hui. Nous en voulons pour preuve le préambule à la loi d'orientation de l'éducation, loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, dont voici un extrait :

« Les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les entreprises et les associations y contribuent. »

De façon plus générale, les projets, avant de pouvoir être lancés, sont systématiquement contrôlés afin d'être financés. Un projet éducation nationale peut être soumis à trois organes

de contrôle, le rectorat, la direction régionale de l'action culturelle et le conseil régional. lorsque ces pôles accordent des financements et ainsi soutenir la démarche éducative. Le dispositif a des avantages, car, une fois accordé, le projet pourra essuyer des critiques de détracteurs mais il ne pourra jamais être totalement remis en question. De plus cela reste un projet avec sa capacité d'adaptation aux situations, cela n'est donc pas un plan figé, mais une démarche qui permet l'enclenchement de lignes de fuites tant controversées. Toutefois, nous percevons les formes de contrôle établies par l'institution scolaire elle-même sur les méthodes pédagogiques mises en place. Certes l'argent public ne peut être dépensé sans raison et il faut justifier les actions. Mais s'ils sont correctement argumentés, les projets présentés sont très souvent soutenus et il ne serait pas juste de considérer qu'il y a un manque de confiance dans les démarches des enseignants. Alors, même s'il y a un contrôle de la part de l'institution scolaire, il y a aussi conscience que la démarche de projet est peut-être la dernière solution pour proposer aux élèves des moyens pour apprendre. C'est ce que nous avons avancé comme défense de la pédagogie de projet face aux controverses qui en émanaient :

« Nous tentons de mettre en place des projets motivants, là où personne n'a réussi à ce jour. ¹²⁹ ».

Face à cet argument, les réponses sont inexistantes. Le projet devient donc une réaction à la pédagogie dominante, c'est à dire à la relation sans médiation. Une relation sans médiation qui s'avère inopérante avec les élèves en situation de

¹²⁹ Propos tenu lors de cette rencontre avec un chef de travaux en avril 2012.

décrochage. Les enseignants présentant des projets doivent alors composer entre le fait de rester loyal avec l'institution tout en aménageant des espaces, où les projets pédagogiques peuvent traverser l'aspect normatif de l'école.

Ainsi quand une équipe pédagogique propose des espaces de poésie, elle est immédiatement soumise à des pressions dont l'objectif est de maintenir un cadre normatif et utilitaire qui l'enferme dans des procédures éducatives plus que dans une construction pédagogique. Les élèves sont alors souvent partagés entre suivre benoîtement des cours utilitaires ou prendre des risques en s'ouvrant à l'inconnu de la connaissance. Ce manque de cohérence nuit à l'harmonie pédagogique et à la mise en place de groupe d'enseignants agissant collégialement. En fait, à tout vouloir planifier, organiser à l'avance et à faire rentrer dans des cadres les élèves et les classes, c'est interdire la construction de projets de vie.

Les élèves sont alors exposés aux difficultés et rendus responsables des erreurs qu'ils commettent. Pour ceux qui échouent, c'est là une forme de maltraitance où les jeunes gens n'ont pour solution que de se placer en victimes ou en rebelles. Ils ne peuvent que trop rarement « réaliser » leur vie. Bien sûr que depuis Aristote, nous savons que l'homme est un animal social et que son autonomie est toujours ancrée dans un environnement. Mais dans le cas des dysfonctionnements scolaires nous assistons à un phénomène de type pervers, car il n'y a que deux types de solutions être pour ou être contre. Ainsi, les jeunes gens en décrochage scolaire n'adoptent-ils qu'une position réactive face aux dispositifs scolaires et donc ne peuvent que trop rarement donner réelle dimension à leur nature. Ils oscillent entre

acceptation ou plutôt résignation et prise de risques. Ils ont pour dernier choix de faire mauvaise fortune vertu ou de prendre des risques pour changer.

Comme le propose Jean Oury, il s'agit donc que l'enseignant pose le problème en ces termes : « *est-ce qu'il y a un procédé pour intéresser même ceux qui ne s'intéressent pas ?* ¹³⁰ »

¹³⁰ Oury Jean, opus cité, page 124.

5.7 - Il y a chez les jeunes gens rencontrés une ambivalence entre faire de mauvaise fortune vertu et prise de risque

La majorité des élèves que nous rencontrons dans le cadre du dispositif de lutte contre le décrochage scolaire sont davantage dans l'idée de faire de mauvaise fortune vertu plutôt que d'être conscients de leur capacité d'action. De plus, la chance semble être le concept qui assure l'échec ou la réussite. C'est notamment ce que mettent en valeur, dans une alternance entre doute et croyance, Arnold et Michael, tous deux en baccalauréat professionnel.

- « *J'ai hésité à m'arrêter en me disant si tu y arrives vraiment pas et que j'arrive à la fin sans rien de plus, mais en quelque sorte il y a une chance sur deux.* ¹³¹ » (Arnold)

- « *Je ne savais pas trop, soit j'échouais et je faisais autre chose, soit, je prenais le risque et je réussissais. Maintenant, j'ai le BEP et j'espère avoir le Bac. J'ai bien fait.* ¹³² » (Michael)

¹³¹ Arnold, élève de seconde baccalauréat professionnel installateur sanitaire et thermique, entretien du 15 janvier 2010.

¹³² Michael en première bac professionnel technicien menuisier agenceur, entretien d'avril 2011.

La raison de ce manque de confiance en soi pourrait être en partie due au système d'évaluation. Ce qui est mis en place dans le lycée, manque généralement de lisibilité. En effet, j'ai consulté de nombreuses copies d'exercices notées en enseignement professionnel où les notes portées sont plaquées sur la première page et accompagnées généralement d'une laconique observation. Alors pour Michael comme pour Arnold, avoir une bonne ou une mauvaise note relève de la chance. De plus, j'ai remarqué en étant tuteur pédagogique d'enseignant que les devoirs s'ils sont corrigés, ne le sont que sous le couvert d'un corrigé type et standard pour toute la classe. Rares sont les copies dont les erreurs sont individualisées et corrigées. Alors la notation et la bonne note s'apparentent à une partie de roulette russe.

Toutefois, Arnold tire-t-il une vision positive des situations d'évaluation. Il s'explique en considérant qu'apprendre, c'est tirer enseignement de ses erreurs :

« Le fait d'échouer ça amène aussi à la réussite car on saura après que l'on ne doit pas faire de telle façon.(...) On apprend par une succession d'échecs. »

Cela pourrait s'apparenter au premier genre de connaissance avancé par Spinoza dans son ouvrage l' « *Ethique*¹³³ ». En effet, Spinoza détaille trois genres de connaissance qui s'apparentent à trois niveaux de savoir menant graduellement à la voie de la béatitude.

¹³³ Spinoza, « *Ethique* », éditions de l'éclat, philosophie imaginaire, éd. 2007, 502 pages.

Le premier genre est de l'ordre des passions, des erreurs qui par expérience permettent de progresser et de tirer enseignement. Gilles Deleuze, dans son cours de Vincennes, l'explique en ces termes, en mars 1987 :

« Bien alors c'est quoi la connaissance du premier genre ? Eh bien allez, j'y vais, je me lance, je suis dans le premier genre de connaissance. Je me lance, je barbote, comme on dit. Qu'est-ce que ça veut dire barboter ? Barboter c'est tout simple, ça indique bien, on voit bien que c'est des rapports extrinsèques. Tantôt la vague me gifle, et tantôt elle m'emporte, ça c'est des effets de choc ¹³⁴ ».

C'est aussi tirer enseignement de ses erreurs, ainsi, la bêtise, chez Spinoza, est une condition pour progresser. Elle est de l'ordre du premier niveau de connaissance. C'est en s'apercevant de l'erreur que nous commettons que l'on peut passer au second niveau de connaissance. C'est là une théorie de l'expérience comme moteur de la connaissance. C'est une étape existentielle nécessaire pour passer au second type de connaissance et donc pour progresser.

Le second genre est de l'ordre du rationnel, de la connaissance des rapports, comme les mathématiques au sens d'une théorie des rapports et des proportions, comme également les sciences répondant à des enchaînements de données qui par corrélation permettent de trouver des solutions. Mais le second genre de connaissance, ce n'est pas uniquement cela, car cette théorie des rapports peut être très concrète, c'est même toute l'œuvre de Spinoza. Gilles Deleuze l'exprime ainsi :

¹³⁴ Deleuze Gilles, cours de Vincennes du 17 mars 1981.

«Mais le second genre de connaissance c'est un tout autre genre de connaissance. C'est la connaissance des rapports qu'il compose et des rapports qui composent les autres choses. Voyez, c'est plus les effets des rencontres entre parties, c'est la connaissance des rapports. (...) Alors, au contraire je sais nager, ça ne veut pas dire forcément que j'ai une connaissance mathématique ou physique, scientifique du mouvement de la vague, ça veut dire que j'ai un savoir-faire. (...) Ca veut dire que mes rapports caractéristiques je sais les composer directement avec les rapports de la vague.¹³⁵ »

La connaissance divine touche au troisième genre, c'est là une compréhension immédiate des phénomènes. Le troisième genre de connaissance est de l'ordre du signe, de l'intuition, du divin. Gilles Deleuze l'illustre de la façon suivante :

« Ça va plus loin que les rapports, puisque ça atteint l'essence qui s'exprime dans les rapports (...). En effet si des rapports sont les miens, si des rapports me caractérisent, c'est parce qu'ils expriment mon essence. Et mon essence c'est quoi ? c'est un degré de puissance. (...) la connaissance du troisième genre c'est la connaissance, que ce degré de puissance prend de soi-même et prend des autres degrés de puissance. »

Alors quand Arnold analyse ses actions au lycée, il est dans le premier genre de connaissance. Les erreurs commises lui permettent de progresser. Par élimination, il écarte les mauvaises

¹³⁵ Deleuze Gilles, cours de Vincennes du 17 mars 1981.

solutions pour trouver une voie qui est bonne pour lui. Les corrections en classe, les annotations sommaires sur les copies, la crainte d'une mauvaise note et la chance d'une bonne, lui offrent pour seule possibilité d'action de procéder par élimination. Il ne peut, au mieux, qu'être dans le premier genre de connaissance. L'analyse des erreurs permettant d'établir des rapports entre ses actions, ses productions et sa notation n'est pas proposée en classe. Pour entrer dans la connaissance du second genre, il serait nécessaire de porter un regard structuré sur les liens et les rapports, entre les notes et les travaux fournis. Pourtant, il serait nécessaire de mettre au jour les erreurs maintes fois répétées alors qu'elles ne sont jamais identifiées. Il faudrait proposer un système d'évaluation où l'élève se donne des objectifs concrets et adapte son implication intellectuelle pour les atteindre. Il établirait là une relation entre son investissement et ses résultats. Sous cette forme, la notation serait du deuxième genre de connaissance. Mais aujourd'hui, Arnold comme Michael n'ont que la voie des passions pour trouver une forme d'épanouissement en classe. Ces passions peuvent être inadéquates et menées vers la voie de l'erreur ou être adéquates en s'ouvrant à la réussite. Alors, c'est bien la perception d'une chance dans la bonne note qui explique la réussite ou non à l'examen pour ces jeunes gens.

Arnold exprime comment il surmonte le risque de la mauvaise note et comment il agence les situations lui permettant de surmonter cette peur de l'échec :

« Bon ça m'est déjà arrivé d'hésiter, par exemple à faire quelque chose sur mon téléphone, à changer tout un truc et si jamais j'échoue, bon ça amène en gros à la perte et si jamais j'y arrive, ce sera mieux si c'est fait. Si je fais rien, en gros ça restera normal mais

il y a le besoin de vouloir le faire en fait. Je préfère quand même le faire en étant sûr et en vérifiant, en faisant attention sur quoi faire et comment faire.¹³⁶ » (Arnold) .

Ainsi, ne rien faire est bien la solution sans risque, « *Si je fais rien, en gros ça reste normal...* ». Mais le désir d'améliorer la situation mène Arnold à la prise de risques. Après une période d'hésitation, puis de vérification, il se lance dans l'action. Il se jette à l'eau. Si Arnold réussit, son confort sera accru, s'il échoue ce sera la perte. La prise de risque l'inscrit dans une démarche d'apprentissage motivé par un désir de changement de l'état dans lequel il est placé. Il y a également une évaluation des risques à prendre pour agir avec l'objectif d'améliorer sa condition. La structure de cette démarche pourrait être transposable dans l'analyse des formes d'actes qui motivent les élèves de lycée professionnel. Ainsi, quand Arnold justifie son inscription au baccalauréat professionnel, il est très rationnel en mettant en valeur un calcul entre l'importance des risques pris et l'objectif à atteindre :

« Ben, j'ai loupé le BEP de 0.2 point et pour repasser le BEP, il fallait que je continue en première bac. D'un côté ça m'a poussé à poursuivre et avec un an de plus il y aura le bac au bout¹³⁷ ».

¹³⁶ Arnold, élève de seconde baccalauréat professionnel installateur sanitaire et thermique, entretien du 15 janvier 2010.

¹³⁷ Michael en première bac professionnel technicien menuisier agenceur, entretien d'avril 2011.

Arnold est encore scolarisé sous la forme de deux années de brevet d'étude professionnel, puis deux années d'études en baccalauréat professionnel. Il fait partie du dernier groupe de jeunes gens qui suivent une formation de quatre ans, BEP puis Bac pro. Désormais l'enseignement est dispensé sur trois années et le BEP se passe au cours de la deuxième année, l'objectif principal étant aujourd'hui le bac pro. Mais dans le dispositif auquel appartient encore Arnold, au terme du BEP, les élèves pouvaient stopper leurs études et trouver un travail avec un BEP. Arnold ayant échoué à ce diplôme, il lui faut s'inscrire en première baccalauréat professionnel et repasser le BEP au cours de cette année. C'est une démarche qui lui impose de poursuivre ses études, à la fois pour ne pas se couper de l'école et pour pouvoir repasser le BEP et de tenter la voie du bac pro. De plus, Arnold est bien conscient que le bac est préférable pour trouver un travail. Ce raisonnement est digne des stratégies militaires.

Carl von Clausewitz dans son ouvrage « De la guerre ¹³⁸ » explique que dans toutes actions offensives, il est nécessaire de mesurer l'ampleur des pertes à prévoir en fonction des objectifs à atteindre, comme également de concentrer ses forces sur un objectif pour remporter la bataille. Arnold apparaît dans cette optique stratégique.

A cet aspect stratégique s'ajoute pour ces élèves qu'ils ont intériorisé une forme d'intérêt supérieur auquel il faudrait se conformer pour trouver sa place au sein de la société :

¹³⁸ von Clausewitz Carl, « *De la guerre* » (1886), Perrin, coll. Tempus, 2006, 429 pages.

« Au final, avec un BEP en main, on peut presque plus rien faire, au jour d'aujourd'hui, donc je ne vois pas tellement de solution et je me dis qu'il faut quand même y aller puisque au final, ce sera quand même le bac et si au final je veux quand même changer, bon, je changerai. C'est plutôt ça qui me pousse et c'est ce qui m'a fait rester zen ¹³⁹ ».

Ce raisonnement est bien en phase avec les exigences du marché de l'emploi et celui de son père qu'il cite à plusieurs reprises comme étant celui qui lui indique le chemin à suivre. Il semble que ce ne soit que sous contrainte qu'Arnold accepte de rester au lycée, mais également avec le sérieux dont il fait preuve en s'interrogeant sur la réussite heureuse à son diplôme. C'est ce qu'il affirme ensuite :

« Mais chaque jour, je pense à l'avenir et je... chaque jour je me pose la question si c'est vraiment ça, si je vais vraiment être capable de l'avoir (en parlant du bac professionnel).» (...) « j'ai l'appui derrière mon père qui me pousse vraiment pour que j'y aille et puis on s'est pas mal pris la tête par rapport à ça et au final, il y a aussi le fait d'éviter des problèmes derrière. Imaginons que je m'arrête là. ¹⁴⁰ ».

De plus, la contrainte poussant Arnold à travailler pour réussir au diplôme est activée par un souci de se protéger des

¹³⁹ Michael en première bac professionnel technicien menuisier agenceur, entretien d'avril 2011.

¹⁴⁰ Michael en première bac professionnel technicien menuisier agenceur, entretien d'avril 2011.

risques auxquels il peut être exposé. Le mot chômage n'est pas précisé, mais ce substantif est comme un spectre traversant les propos. Il est alors clair qu'Arnold désire travailler et il a bien compris que pour y parvenir, il lui faut un diplôme professionnel. C'est sous cette condition sine qua non qu'il pourra trouver l'emploi auquel il aspire. Son désir d'un travail, dans le monde du travail, le pousse à se mettre au travail, dans le monde de l'école.

Pour Teddy, élève en première année de certificat d'aptitude professionnelle maçon, puis Arnold élève en seconde bac pro installateur sanitaire et thermique, ils ont tous deux le souci de ne pas avoir d'ennuis :

« Maintenant, ce qui me fait venir, c'est ma mère, sinon je me fais engueuler ¹⁴¹ »

« Mes parents sont contents, s'ils savent qu'il y a du boulot là dedans. ¹⁴² »

Le lycée doit être un lieu de quiétude, où Arnold comme Teddy se soucient de ne pas avoir d'ennuis, ce qui est assez paradoxale. La solution pourrait être existentielle, car surmonter un souci est une aventure humaine qui permet de passer un cap. Martin Heidegger dans « *Être et temps* », définit le souci comme un mode d'ouverture sur le monde :

¹⁴¹ Teddy, élève en CAP maçon, entretien du 15 décembre 2009.

¹⁴² Teddy, élève en CAP maçon, entretien du 15 décembre 2009.

« C'est parce que l'être-au-monde est essentiellement souci que, (...), l'être en compagnie de la coexistence des autres se rencontrant à l'intérieur du monde comme souci mutuel. ¹⁴³ »

Nous avons pour sentiment que ne pas avoir de soucis est alors comme une volonté de ne pas s'exposer aux risques. Apprendre est alors une résignation, un abandon de soi. C'est aussi une soumission aux parents pour qu'eux aussi n'aient pas de soucis. Nous sommes loin de l'idée de se soucier que les autres ne se soucient pas d'eux-mêmes développée par Martin Heidegger. En ce sens, ne pas avoir de soucis, c'est échapper au progrès, au fait de changer d'état, de passer un cap. Ne pas avoir de soucis, c'est alors échapper à l'inconfort que procure les soucis, mais c'est aussi entrer dans une soumission aux situations scolaires.

Ainsi Teddy comme Arnold se présentent résignés, conscients de la situation, tant dans le sens de ce qu'imposent la loi du marché du travail, que les exigences familiales. Il y a ainsi, chez eux, une acceptation de la loi du marché de l'emploi et du travail qui est liée aux affects familiaux. Ceux-ci leur manifestant comme bonne l'attitude de leurs parents. Arnold présente notamment son père comme généreux, peut-être même un peu trop à son goût. Il s'inscrit dans la voie de son père et se présente même comme son « remplaçant » pour sa mère. Les parents ont divorcé. Il ajoute ainsi :

¹⁴³ Heidegger Martin , « *Être et Temps* », NRF, éditions Gallimard, Paris, 1986, pour la présente édition page 242.

« Je pense que c'est dû, par rapport à ma mère, car par le passé, j'ai souvent dû l'aider. Malgré que j'étais petit, j'ai souvent dû l'aider et de voir la personne qui a besoin d'aide me motive à agir.¹⁴⁴ »

Chez Arnold, il y a pourtant aussi une puissance d'agir qui transcende les affects en action. Il est probable que c'est la même démarche qui anime son rapport à l'école. Il ajoute au sujet de son père :

« Mon père, il est du même style que moi aussi, il a tendance à toujours donner mais ne pas profiter de lui-même et je pense qu'il y a aussi une part de son côté. Il pensera toujours aux autres mais pas à lui.¹⁴⁵ ».

Alors son désir d'apprendre s'agence notamment autour de ses deux parents et du don de soi pour eux et de façon plus générale pour les autres. Puis, il conclue son propos avec l'idée que ce sont les parents les moteurs de la réussite et de la motivation à l'école :

« Je pense que cela viendra toujours des deux parents. »

Dans les entretiens d'élèves, il apparaît que l'ultime voie est celle proposée par le baccalauréat professionnel. Celui-ci est tellement convoité et chargé de prestige que le diplôme est partagé entre

¹⁴⁴ Arnold, élève de seconde baccalauréat professionnel installateur sanitaire et thermique, entretien du 15 janvier 2010.

¹⁴⁵ Arnold, élève de seconde baccalauréat professionnel installateur sanitaire et thermique, entretien du 15 janvier 2010.

une image empreinte de difficultés et comme la seule voie assurant un tremplin vers l'univers du travail. Le désir d'apprendre est apprendre à ce soumettre aux exigences d'un marché économique. En effet, les entreprises estiment le baccalauréat professionnel et sont conscientes que celui-ci assure un socle de connaissances efficaces et adaptées aux exigences professionnelles :

« Après le BEP, je voudrais avoir un meilleur diplôme pour aller travailler. ¹⁴⁶ »

Les épreuves du BEP sont proches, dans leurs formes, de celles du baccalauréat professionnel et permettent ainsi d'assurer un galop d'essai pour trouver la voie du baccalauréat . C'est un diplôme qui s'apparente au diplôme d'excellence d'autrefois qui était le CAP. Les familles ont bien compris que désormais le niveau bac est la carte de visite nécessaire pour entrer sur le marché de l'emploi. Lors d'une réunion parents professeurs en décembre 2010, une mère d'élève de terminale CAP nous pose cette question :

« Est-ce que vous croyez qu'avec le CAP, (en parlant de son fils) il va trouver un patron pour l'embaucher ? (...) Mon marie recherche un travail depuis juin. »

Le CAP est un diplôme d'insertion professionnelle et nous lui avons expliqué qu'après un CAP, il était conseillé de poursuivre en baccalauréat, bien que dans le secteur du BTP, les diplômés de niveau V sont recherchés. En fin d'année scolaire, son fils a pu poursuivre en

¹⁴⁶Arnold, élève de seconde baccalauréat professionnel installateur sanitaire et thermique, entretien du 15 janvier 2010.

première baccalauréat professionnel gros œuvre et cela a été pour la famille un soulagement. Ainsi le baccalauréat professionnel reste perçu comme le diplôme obligatoire. Cela engendre de fortes pressions des parents sur les jeunes gens pour que ceux-ci travaillent et réussissent au diplôme.

Pour Michael, pour Teddy, pour Arnold, l'apprentissage heureux est celui de satisfaire ses parents en obtenant le diplôme tant convoité. Ce baccalauréat professionnel est alors la carte de visite indispensable pour trouver sa place sur le marché de l'emploi et s'inscrire dans un devenir éloigné des risques du chômage. Le diplôme fait partie intégrante dans ce désir d'apprendre au lycée. C'est alors l'objectif à atteindre pour satisfaire ses parents et de façon plus générale les exigences du monde professionnel. L'obtention du diplôme permettra l'entrée dans une nouvelle modalité, l'entrée sur un nouveau territoire. Au sens des rites de passages de van Gennep, l'obtention du diplôme est l'agrégation. Mais avant l'entrée dans ce nouveau mode, les jeunes gens agencent un territoire traversé d'affects. La famille est un des segments traversant cet ensemble. Le souci de trouver un travail en est un autre. Parmi ces segments d'affects, nous avons montré qu'il y a également le don de soi, au sens d'une communication avec son environnement et cela en participant à la vie des autres, en les aidant. C'est alors une résonance avec son environnement. Une résonance produite par la connaissance de celui-ci. Elle peut passer en ligne de fuite qui assure des sorties du territoire, des extrusions.

Il s'agit désormais d'approfondir la recherche en détaillant davantage les agencements que mettent en place les jeunes

gens pour apprendre et de rechercher d'autres segments d'affects traversant cet ensemble.

5.8 - Composer, une solution pour résister ?

Le baccalauréat professionnel est l'ultime finalité de la scolarité, pour les adolescents rencontrés. Lorsque nous suggérons qu'il est possible de poursuivre ses études et de changer de voie, les élèves sont surpris et demandent des informations sur les modalités qui permettent de telles réorientations. Quand nous développons un questionnement sur ce sujet avec notamment le fait qu'ils se voient dans une vie où ils composeraient entre un métier qui n'est pas forcément celui qu'ils préfèrent mais qui en revanche leur permettrait de faire une autre activité, plus en accord avec un idéal de vie, la réponse est alors :

« J'ai pas le temps de faire ça, on est au lycée de 8 heures à 17 heures et après il faut que je mange, j'ai pas le temps pour autre chose. » (...) « de toute façon , le matin, je me lève, j'ai pas envie de faire ça, je suis gavé tout le temps. En septembre, j'aimais bien, comme tout le monde dans ma classe. Au début, on attendait, on disait c'est trop fort et tout, maintenant c'est plus du tout ça. ¹⁴⁷ »

L'argument développé ici démontre l'excès d'heures de cours par semaine ne laissant plus de temps pour composer. Le mot « gavé » montre la lourdeur du lycée et l'ennui qui traverse les jeunes gens à son contact. Ce gavage est significatif,

¹⁴⁷ Jordan, élève de première bac pro gros œuvre, entretien du 8 décembre 2009.

comme l'action qui consiste à nourrir les oies ou les canards jusqu'à leur créer une crise de foie. La foi dans la réussite à l'école c'est alors ce qui manque le plus aux élèves interviewés. S'ajoute à cela le manque d'informations notamment dans les CIO (centres d'informations et de documentations) dont l'utilité est méconnue des élèves. C'est le cas de Philippe qui manifeste de l'intérêt pour les filières touchant aux domaines des sciences sociales. Ainsi, lors de l'entretien, il nous dévoile que son amie est en bac professionnel, dans une autre filière, ils révisent et préparent l'examen ensemble :

« En maths et français, je crois qu'on a les mêmes sujets. Elle est en bac pro mais dans le social.» (...) « j'ai déjà pensé à des choses comme me diriger dans le social, mais bon là j'ai vite renoncé, car là je suis quand même dans le bâtiment et il faudra que je reprenne, que je reparte, et puis finalement on va terminer, j'aurais quel âge, je me demande bien ¹⁴⁸»

Le renoncement frappe Philippe, élève en seconde bac pro. Pour lui la prise de risques ne peut se faire si elle impose de durer encore dans l'école. Lorsque nous expliquons qu'il n'est pas nécessaire de reprendre une formation depuis le début, une fois que l'on possède le bac qu'il est possible de suivre une voie universitaire ou de s'inscrire dans une formation différente, là, les élèves rencontrés sont tous conscients que c'est réalisable mais manquent d'informations pour agir.

¹⁴⁸ Philippe, élève de seconde baccalauréat professionnel technicien menuisier agenceur, entretien du 22 janvier 2010.

« C'est vrai, je pense faire quelque chose dans le genre, mais niveau connaissance je connais pas nécessairement toutes les choses. Bon après, c'est à apprendre aussi¹⁴⁹ »

Il s'agit de mettre au jour que les interventions des conseillers d'orientation ne sont pas intégrées par les élèves rencontrés et de dévoiler le manque de perspectives et donc d'objectifs désirables post baccalauréat pour ces élèves de lycée professionnel. Cela dit, les interventions des conseillers d'orientation ne partent pas des désirs des jeunes gens, mais de protocoles, de maquettes, de filières. Lors des interventions des conseillers au sein des classes pour lesquelles je suis professeur principal, en novembre 2010 et 2011, plus de la moitié de la séance a été consacrée à expliquer le dispositif de barème de points que perçoivent les élèves en fonction de leurs notes, des matières et des voies professionnelles vers lesquelles les jeunes gens désireraient se diriger. A aucun moment, il n'a été présenté des métiers, des avenir, des perspectives. A aucun moment, il n'a été abordé le sujet des secteurs créateurs d'emploi. Tout a été réduit à une série de chiffres et d'établissements scolaires proposant des formations. Ceux qui veulent davantage d'informations doivent faire la démarche par eux-mêmes, soit en prenant rendez-vous auprès du conseiller d'orientation du lycée qui est présent dans l'établissement sur des créneaux horaires, soit en se déplaçant vers le CIO du centre ville.

Ces actions sont difficiles pour les jeunes gens en difficulté. Le professeur principal peut les aider, mais il n'est pas toujours conscient des besoins et aspirations des élèves en difficulté. Le dispositif

¹⁴⁹ Philippe, élève de seconde baccalauréat professionnel technicien menuisier agenceur, entretien du 22 janvier 2010.

B.O.F. que nous avons mis en place joue également se rôle de conseiller et permet d'aider à faire les démarches pour bien choisir une voie professionnelle. Les seuls perspectives enviabiles et valorisantes que nous avons vues sont celles présentées par des membres de la défense nationale qui à l'aide de films, de matériels, de salaires abordent de façon captivante les rôles à jouer au sein de l'armée française. Au retour de ces séances, bon nombre d'élèves désirent s'engager et sont à nouveau motivés pour se maintenir en baccalauréat professionnel afin d'être sélectionnés plus facilement par le recrutement militaire.

Même s'il y a un manque de transparence dans l'orientation et dans les perspectives de poursuites d'études, les adolescents ressentent que le lycée est nécessaire pour réussir plus tard. De façon générale, les élèves sont conscients que le lycée est nécessaire pour assurer le décollage vers le monde professionnel.

« En famille, on apprend le savoir-vivre. Mais par rapport à plus tard, j'apprends pas grand chose, à part sur Internet, là j'apprends des trucs.¹⁵⁰ »

Le lycée est alors une ouverture sur le monde comparable à celle qu'offre Internet. L'ordinateur est sa connexion au « web » sont perçus par les jeunes gens comme l'outil attrayant pour apprendre. Lors d'une recherche menée dans un collège mosellan¹⁵¹,

¹⁵⁰ Arnold, élève de seconde baccalauréat professionnel installateur sanitaire et thermique, entretien du 15 janvier 2010.

¹⁵¹ Recherche menée lors des années scolaires 2007 et 2008 auprès d'élèves de SEGPA dans un collège de la petite couronne messine.

recherche élaborée dans le cadre du mémoire de Master¹⁵², nous avons listé les objets désirables pour un groupe de jeunes gens, élèves de SEGPA¹⁵³ en collège. Trois types distincts d'objets ou de supports se sont détachés lors de la série d'entretiens. Ces constats se retrouvent auprès des élèves de lycée professionnel. De plus, ces classes d'objets font apparaître une graduation de l'intime au collectif. Il y a comme un passage de l'utilité symbolique à une ouverture vers la connaissance. Ce qui nous a frappé, c'est que les objets désirables sont toujours placés dans une tension entre l'intimité de l'adolescent et l'aspect pratique au niveau scolaire. Ils sont comme une rencontre entre deux univers, un espace qui permet la transition.

Il y a tout d'abord les objets scolaires, acquis pour l'école, s'ils possèdent une singularité, ils apparaissent comme objets de plaisir. Alors, des stylos, la trousse, les cahiers peuvent devenir des objets « fétiches ». C'est le cas d'Agathe¹⁵⁴ qui possédait, un joli stylo à plume qui lui servait de lien avec une amie qu'elle ne voyait plus depuis l'an passé. Cette personne lui avait offert et au moment de notre rencontre, elle n'a plus de nouvelles. Elle expliquait que sans ce stylo, elle aurait moins de plaisir à l'école. Ainsi l'objet rattaché à une histoire se transforme par la connaissance et l'histoire qu'on lui porte. C'est du même ordre que le fauteuil du comte de Provence mis en valeur par les

¹⁵² Mémoire de Master : « *Les plaisirs des adolescents au collège* », présenté par Querbes Lionel, dirigé par Leveratto Jean-Marc, Domaine sciences des interactions humaines et sociales, à finalité recherche : Mention SOCIOLOGIE, spécialité ANTHROPOLOGIE, PHILOSOPHIE, année universitaire 2006-2007.

¹⁵³ Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

¹⁵⁴ Agathe, élève de troisième SEGPA, entretien de mars 2007.

enfants d'une école Freinet dans le film de Jean-Paul Le Chanois¹⁵⁵, « *L'école buissonnière* » (extrait du film présenté dans le chapitre, « Individualité et champ social, un début d'agencement pour apprendre »). L'objet devient objet de connaissance. Les objets porteurs d'une mémoire sont alors des médiateurs qui donnent corps au fait d'apprendre. Ils assurent la cohésion de l'ensemble. Parmi ces objets, semble-t-il qu'il y ait ceux qui touchent le domaine de l'intime, ce sont alors des objets fétiches. C'est le cas du stylo d'Agathe et puis ceux qui engendrent des communications, des ouvertures sur l'extérieur, c'est là le fauteuil du comte de Provence comme objets de connaissance. Mais les uns, comme les autres font partie de cet ensemble dans lequel peut s'épanouir le désir d'apprendre.

Parmi ces objets, Il y a également ceux qui ne sont pas scolaires. Les adolescents les amènent de la maison à l'école. Ces objets sont pour la plupart, des objets définis comme technologiques, ils assurent des formes d'échanges. Alexandre¹⁵⁶ expliquait qu'il utilise à l'école des cahiers, des stylos, mais l'objet de plaisir à l'école est son lecteur Mp3 : « *Ha, oui, oui, mon, MP3.* ». Il exprimait avec beaucoup de joie que c'est un objet qui fait le lien entre lui et l'école. Maxime détaillait que son téléphone portable et ses clés de maison sont les objets qu'il amène toujours à l'école. Son MP3 est alors un objet de plaisir. Pour Dimilien¹⁵⁷ également, le MP3 est cet objet lien qu'il utilise aussi bien chez lui qu'à l'école. Il l'a sur lui, c'est une partie de lui.

¹⁵⁵ Le Chanois Jean-Paul, « *L'école buissonnière* » 1949, Doriane Films, Paris, coffret 2DVD.

¹⁵⁶ Alexandre, élève de troisième SEGPA, entretien de mars 2007.

¹⁵⁷ Dimilien, élève de troisième SEGPA, entretien de mars 2007.

Et enfin, il y a les objets que l'établissement scolaire possède et que l'on retrouve à la maison. L'ordinateur est alors cette machine présente dans l'école et dans le foyer, il va servir de lien entre les deux univers mais aussi de moyen de communication et d'échange entre les adolescents, via Internet. Ce contact à distance lui assure des informations. Par exemple si Ségolène¹⁵⁸ ne se souvient plus des devoirs du lendemain, elle pourra demander l'information à ses amis, s'ils sont connectés. Parfois, elle va sur le site de l'établissement, par curiosité. Pour Maxime¹⁵⁹ aussi l'informatique lui permet également de faire ce lien car il a un ordinateur à la maison et il aime l'utiliser. Manon¹⁶⁰, dans ce même flux, apprécie les leçons d'informatique, ces leçons lui permettent de mieux maîtriser l'ordinateur familial. Sur cet appareil, elle fait des maths et quand elle réussit, elle éprouve du plaisir. C'est l'objet le plus indispensable pour ces adolescents rencontrés. Ainsi l'ordinateur est un objet désirable et chargé d'une symbolique positive ce qui n'est pas le cas du livre. Pour les élèves de lycée professionnel, nous pouvons porter les mêmes constats.

David, élève de terminale baccalauréat professionnel travaux publics nous confie :

« Il paraît qu'il y a des académies, en France, où tous les élèves ont reçu un ordinateur portable. Ce serait vraiment bien »

¹⁵⁸ Ségolène, élève de troisième SEGPA, entretien de mars 2007.

¹⁵⁹ Maxime élève de seconde baccalauréat professionnel travaux publics, entretien de avril 2010.

¹⁶⁰ Manon, élève de troisième SEGPA, entretien de mars 2007.

pour apprendre. (...) On pourrait le prendre chez soi et au lycée et travailler avec. ¹⁶¹»

De plus, nous avons constaté que ces jeunes portent un regard avisé et distancié sur l'utilisation des équipements technologiques. Ainsi, les élèves du lycée professionnel sont conscients qu'il faut faire preuve d'un esprit sélectif pour utiliser le web à des fins d'apprentissage. Dans cette idée, msn ou facebook, ne sont pas considérés comme des sites où l'on apprend :

« Par exemple pour le foot, je connais mieux les résultats de chaque équipe. Je vais sur msn comme tout le monde. C'est surtout un passe-temps, c'est pas vraiment apprendre. ¹⁶²»

Les jeunes gens sont là, complètement en accord avec les directives de l'éducation nationale sur la gestion des supports scolaires. Le rapport d'information, du 27 janvier 2012, sur les manuels scolaires présente notamment l'utilisation des supports numériques de la façon suivante:

« La plupart de nos interlocuteurs ont cependant estimé que nous nous acheminons vers un équilibre entre les deux types de support, qui seront donc couplés et différenciés : le numérique sera utilisé pour mobiliser l'attention des élèves, tandis que le manuel « classique » permettra d'approfondir et de mémoriser les notions abordées en classe. (...) Une réflexion sur le cadrage de l'utilisation des

¹⁶¹ Propos collecté au terme d'un cours de technologie le 09/01/2012.

¹⁶² Arnold, élève de seconde baccalauréat professionnel installateur sanitaire et thermique, entretien du 15 janvier 2010.

ressources numériques à des fins d'enseignement devrait donc être engagée rapidement. Faut-il apposer sur les manuels numériques la marque « Reconnu d'intérêt pédagogique », label utilisé depuis 1999 par le ministère pour les produits multimédias ? ¹⁶³»

Il y a pourtant une contradiction dans la démarche qui découpe les manuels scolaires en deux pôles, les numériques et les supports papier. En effet, les directives de l'éducation nationale ont pour thème directeur de mettre en valeur les TICE¹⁶⁴, mais émet des réserves sur la validité de ce que l'on peut apprendre sur les sites Internet, sur la capacité des jeunes gens à choisir ce qui est bien d'apprendre. Toutefois, les supports informatiques sont reconnus comme motivant pour les élèves et de plus, le fait d'utiliser l'outil informatique en classe, a aussi pour fonction de lutter contre les inégalités. En effet, tous les jeunes gens ne sont pas forcément équipés correctement à la maison. En lycée professionnel, les inspecteurs de l'éducation nationale tiennent pour propos directeur de mettre en adéquation l'entreprise avec le lycée. Cela passe notamment par l'informatique et le fait de proposer aux élèves de travailler et apprendre sur des logiciels proches de ceux de la profession.

Les jeunes gens sont, pour une très grande majorité, captivés par tout ce qui touche aux moyens de communication informatique. L'ordinateur apparaît chez eux comme une bouffée d'oxygène lorsque les cours y font appel. Toutefois, ce que préfèrent les

¹⁶³ Rapport d'information déposé en application de l'article 145 du Règlement par la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur les manuels scolaires et présenté par madame Michèle Tabarot, Députée, pages 18 et 19.

¹⁶⁴ Acronyme de Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

élèves, c'est surfer sur la toile (web) et alors se placer dans une situation de découverte.

David¹⁶⁵ s'exprime à ce sujet :

« Internet, je pourrais pas m'en passer, j'ai le sentiment d'aller où je veux et pourtant j'apprends plein de trucs. ¹⁶⁶ »

Le web est perçu comme un déplacement dans le savoir. David va où il veut et apprend ce qu'il veut. Face à cela le cours apparaît davantage contraignant et lors de séances classiques, proches du cours magistrale, des élèves viennent régulièrement nous faire part de la découverte d'un site touchant au sujet abordé et nous proposent de le montrer à tous, par le biais d'un vidéo projecteur. Apprendre c'est bien partager, partager ce que l'on a découvert, à la manière d'un collectionneur présentant ses dernières trouvailles. Actuellement l'enseignement appuyé sur support informatique reste assez rare. Toutes les classes ne sont pas encore équipées des équipements nécessaires et les cours restent pour la plupart avec comme support principal le tableau blanc. Cela n'a pas que des défauts. Pour expliquer une démarche ou un phénomène, le tableau où l'enseignant écrit permet de s'adapter aux demandes imprévues des élèves ce qui est très difficile avec un support informatique. Ainsi, Internet apparaît comme un soutien qui valide les propos tenus lors des séquences d'enseignement. La toile est décrite par les enseignants comme également bien adaptée pour

¹⁶⁵ David, élève de terminale bac professionnel travaux publics, propos collecté en fin de cours le 16 janvier 2012.

¹⁶⁶ David, élève de terminale bac professionnel travaux publics, propos collecté en fin de cours le 16 janvier 2012.

assurer des recherches sur des thèmes en développant le raisonnement critique des utilisateurs. En salle des professeurs, les propos progressistes argumentent le fait de diriger l'enseignement vers une capacité critique, celle de gérer une foule d'informations, plutôt que d'acquérir des masses d'informations.

« Aujourd'hui, l'analphabète, c'est celui qui ne sait pas décoder les informations. ¹⁶⁷ »

Cette série de questionnements et propositions sur le sujet de l'outil informatique et de l'utilisation didactique d'Internet montre l'intérêt que louent les enseignants à adapter leur enseignement aux réalités du terrain. Nous avons développé l'aspect que le lycée professionnel assure le passage du monde familial vers le monde du travail, son principal questionnement est alors : comment y parvenir avec efficacité ? C'est la question centrale des réunions pédagogiques et des moments de concertation entre enseignants sur les objectifs de tel ou tel projet ou de façon générale sur une démarche pédagogique à mettre en place.

Parmi ces observations, nous ajouterons, que nous avons constaté un cheminement dans le désir d'apprendre qui est motivé par cette ouverture sur le monde social. C'est alors un point extrêmement important, car sans ce lien, il semble que le désir d'apprendre ne se développe pas. Ce développement est éminemment social et le désir d'apprendre au lycée est à la conjonction des affects intimes et de l'ouverture sur le monde professionnel. Pour ce qui traite de

¹⁶⁷ Propos tenu par un enseignant de lettre et histoire en salle des professeurs, juin 2012.

la formation en lycée professionnel, elle est bien ciblée pour une préparation à l'emploi. Mais il y a un bémol qui est celui du manque d'ouverture sur d'autres domaines et la vie n'est pas faite que d'activités professionnelles. Il est vrai que les discours d'élèves sont très associés aux perspectives professionnelles, ainsi Arnold se projette bien au-delà du baccalauréat comme à la tête d'une petite entreprise :

« Après le BEP, je veux faire soit un bac pro, là c'est plus pour entretenir les chaudières ou un brevet professionnel, là c'est plus pour installer les chaudières. » (...) « Je ne sais pas trop » (...) « Avec un bac pro, plus tard, je peux me mettre à mon compte.¹⁶⁸ »

Surmonter ses doutes, ses incertitudes pour aller plus loin et peut-être même jusqu'à se mettre à son propre compte, voici ce qui motive Arnold et bon nombre de jeunes gens scolarisés au lycée. Ainsi, les jeunes gens en lycée professionnel manifestent, pour une part, un fort esprit d'entreprise. L'établissement scolaire est alors moteur dans cette démarche. En effet, pour beaucoup d'enseignants, ce qui motive beaucoup les élèves est de leur annoncer la possibilité de se mettre à leur compte et cela dès l'obtention d'un CAP. Les métiers du bâtiment restent un secteur d'activité où avec des diplômes de niveau IV, il est possible de monter sa petite entreprise et d'en vivre confortablement. Même en pleine période de crise économique, c'est un des rares secteurs d'activités où le nombre de demandeurs d'emploi est inférieur aux offres des entreprises. Les élèves le savent. C'est d'ailleurs ce propos qui dirige globalement les présentations des métiers dans les jours qui précèdent l'entrée des élèves au lycée. Beaucoup

¹⁶⁸ Arnold, élève de seconde baccalauréat professionnel installateur sanitaire et thermique, entretien du 15 janvier 2010.

d'adolescents sont alors motivés par cette information qui les éloigne des risques du chômage. Arnold ajoute en ce sens :

« Plus tard, je me vois avoir mon entreprise, une micro entreprise, c'est moins de cinq salariés. Après, avec beaucoup d'ouvriers, il y plus de charges, c'est plus compliqué, bon après on verra.¹⁶⁹ »

Jordy se projette également dans l'avenir avec pour lui une fonction d'encadrement dans l'entreprise :

« Ce qui me plaît dans le bac pro c'est de devenir chef de chantier, j'aime bien donner des ordres, organiser, j'aime bien aussi faire mon boulot par moi-même. Être aux commandes quoi !¹⁷⁰ »

Tous ont ainsi bien compris l'importance de la formation professionnelle pour accéder à une place de choix dans le monde de l'entreprise, mais toutefois il y a comme un affaissement de la dimension liée à l'ouverture d'esprit que se doit d'offrir l'école. Cette démarche d'apprentissage s'enclenche alors sous forme de modalités pratiques. Parmi celles-ci, les jeunes gens évoquent à nouveau le fait de rendre service, de se rendre au service des autres membres de la société. C'est ce qu'explique Michael à propos de sa motivation d'apprendre le métier de menuisier :

¹⁶⁹ Arnold, élève de seconde baccalauréat professionnel installateur sanitaire et thermique, entretien du 15 janvier 2010.

¹⁷⁰ Jordy, élève de première bac professionnel gros œuvre, entretien du 8 décembre 2009.

« Ce qui me motive c'est de faire quelque chose pour aider des personnes appauvries et aussi quand on fait de la menuiserie, on voit quand même que, quand on va chez des clients, on voit qu'ils sont contents, on a réussi à faire quelque chose et quelque part ça les rend heureux. ¹⁷¹ »

Ainsi, tous, que ce soit dans une perspective de postes d'encadrements, de se mettre à son compte, de participer à la vie de la société et d'aider son prochain, tous ont besoin d'être gratifiés dans leur travail. C'est peut-être là, leur principale inquiétude, ne pas y parvenir ou être un exécutant ou pire encore, être au chômage. Même si la perspective économique de 2012 est assombrie par la crise économique, les élèves relèvent le défi. Ils s'attachent à leur futur métier, ils ont de l'espoir et ressentent physiquement, manuellement, qu'ils sont sur la bonne voie. Alors la matière, support de leur choix professionnel, est ce qui les maintient dans ce flux qu'est apprendre. Ils veulent en savoir plus.

¹⁷¹ Michael en première bac professionnel technicien menuisier agenceur, entretien de mai 2010.

5.9 - Toucher des matériaux, une source du désir d'apprendre un métier.

Michael fait ainsi partie d'un agencement dans lequel il a réussi à composer entre son désir d'aider les personnes qui en éprouvent le besoin et un métier manuel, où le matériau est le support de ses actions. Il évoque clairement ce constat lorsque nous prenons comme exemple le roman « *Gros-Câlin* » de Romain Gary¹⁷². L'auteur y décrit la vie d'un homme au métier morose, celui-ci est statisticien. Dans son petit appartement, il a pour compagnon de tendresse un piton. Romain Gary fait apparaître dans cette œuvre toute l'importance de la tendresse pour donner de la poésie à la vie. Il y a ainsi des êtres, des objets qui, de façon quasiment diététique, participent à cette tendresse si nécessaire à la vie. Dans un premier temps, Michael ne se sent pas concerné par cette démarche au niveau du métier de menuisier :

« Pour le bois, je n'ai pas eu cette sensation, j'aimais le bois pour ce qu'on en fait, c'était vraiment le désir d'aider »¹⁷³

Mais pour approfondir le sujet, nous prenons un exemple tiré d'un roman de Céline dans « *Voyage au bout de la nuit* »¹⁷⁴,

¹⁷² Gary Romain (Emile Ajar), « *Gros-Câlin* », folio n°906, éditions Gallimard, 1977, 224 pages.

¹⁷³ Michael en première bac professionnel technicien menuisier agenceur entretien de mai 2010.

le héros Bardamu rencontre, alors qu'il vit un moment en Afrique, un épicier, le pur colon avec tous ses défauts. Il n'hésite pas à frapper ses employés africains et exploite les personnes qui vivent sur place. Mais cet homme a un jardin secret, car tout l'argent qu'il collecte grâce à sa modeste épicerie, il l'envoie en France pour payer les études d'une nièce qu'il connaît à peine. Quand nous demandons si cette histoire est en accord avec les actions d'aide portée, les réponses sont unanimes :

« Oui voilà, j'aime aider les gens, c'est un stimulant pour apprendre. A la base pour le BEP menuisier agenceur, j'ai commencé à travailler du bois, un cousin qui est dans la menuiserie, je lui ai demandé qu'il m'en ramène quelques choses, des panneaux, petits panneaux et ensuite je me suis fait des petites étagères, comme ça, et c'était quelque chose qui me plaisait. ¹⁷⁵ »

Toutefois, chez Michael, son propos met en lumière deux étapes dans sa progression pour acquérir les compétences du menuisier. Tout d'abord, il a un rapport tactile de plaisir à la matière, puis c'est la forme à donner qui l'intéresse et enfin la dimension d'action pour les autres qui est l'objectif ultime. Un peu plus tard, dans l'entretien il précise :

« Au début, ce qui m'a plu dans le métier, c'est de toucher le bois et de pouvoir vraiment faire des choses et pourquoi pas

¹⁷⁴ Céline, « *Voyage au bout de la nuit, Mort à crédit* », bibliothèque de la pléiade, NRF, éditions Gallimard, 1962, 1582 pages.

¹⁷⁵ Michael en première bac professionnel technicien menuisier agenceur entretien de mai 2010.

*d'aider d'autres personnes. Aujourd'hui, je sais plus vraiment ce que je veux faire, je suis moins attiré par le matériau que je ne l'étais avant.*¹⁷⁶»

Ainsi c'est la même chose lorsqu'un individu est matérialiste pour les matières intellectuelles. Pour se constituer un savoir, il est nécessaire d'observer et d'expérimenter des situations. Alors, progressivement, par étape, par constatation de phénomènes, s'élaborent des explications qui assurent la compréhension de ce qui est observé. La matière est alors l'élément premier qui expérimenté va être mis en forme et peu à peu maîtrisée. Elle est le support et le déclencheur de la réflexion en étant modelée, pétrie. Cette matière semble avoir été choisie, comme par une attirance physique, sensuelle. Ce sont alors les sens qui ont dévoilés les potentialités de la matière à mettre en œuvre et mis en exergue les potentialités des jeunes gens rencontrés.

Pour tous les élèves rencontrés, le choix du domaine professionnel passe par donc une attirance pour le matériau qui sert de base à l'activité. Cette attirance est sans aucun doute première sur l'activité professionnelle.

C'est alors le contact avec l'ordinateur pour les élèves de dessin technique qui aujourd'hui est assisté par ordinateur, le bois pour les futurs menuisiers, la masse des agglomérés pour les maçons, le touché de la pierre, la terre à déplacer, à extraire, pour les élèves de travaux publics ou encore le chalumeau, sa flamme, pour les formations de métalliers. Ces objets, ces machines sont déclencheurs pour l'investissement des élèves dans ces filières professionnelles. Les

¹⁷⁶ Michael en première bac professionnel technicien menuisier agenceur entretien de mai 2010.

descriptions sont claires et chaque fois les jeunes gens évoquent ces contacts avec enthousiasme et plaisir.

Mélanie, élève en section baccalauréat professionnel Technicien d'études du bâtiment :

« J'aime les plans à la main, le dessin d'architecture, le dessin artistique. (...) Le papier et son odeur ça me plaît. (...) Les plans c'est beau à voir, même si c'est pas moi qui les fais. Un plan c'est d'abord la vue qui compte pour moi, après bien sûr il faut qu'il soit juste.¹⁷⁷ »

« Ce qui m'a plu, c'est la 3D¹⁷⁸, parce que je fais du 3D à l'ordinateur, (...) je dessine des maisons, je ne sais pas pourquoi, j'aime bien les maisons. (...) Les plans, le format papier à la fin, je peux les accrocher, les regarder.¹⁷⁹ »

Nous retrouvons également le plan comme première matière, l'odeur du papier imprimé, l'abstraction du document qui une fois compris prend sa forme en volume, puis la maîtrise du tracé qui mène progressivement à l'objet final, la maison.

¹⁷⁷ Mélanie, terminale BEP TAH (techniques architecture et habitat), entretien du 1 octobre 2009.

¹⁷⁸ Acronyme de « trois dimensions » qui est élaborée à partir de plans de construction sur support informatique.

¹⁷⁹ Emile, en seconde TBEE (technicien du bâtiment : études et économie), entretien du 11 mars 2010.

Pour Benjamin en terminale baccalauréat professionnel travaux publics, l'objet désiré touche à la mécanique, à la machine :

« Depuis que je suis tout petit, j'aime bien les engins, ce qui m'a plu aussi c'est de terrasser. ¹⁸⁰»

Pour Benjamin, l'engin de chantier est une machine fabuleuse. Il dégage de la puissance et il faut beaucoup d'habileté pour le maîtriser. Y parvenir touche au rêve.

Plus tard, j'aimerais être conducteur d'engin ou peut-être, si c'est possible, être avec une grue sur porteur¹⁸¹. (...) C'est vraiment mon rêve.¹⁸²

L'objet est tout d'abord désiré en tant que tel, puis fabulé, mis en scène. Il prend dimension par sa plus grande connaissance et sa maîtrise. L'agencement s'élabore dans un ensemble fait d'objets, de connaissance sur lui, puis de perspectives désirées, comme une maison, un chantier de terrassement, du mobilier.

Pour toutes ces réponses, il y a un aspect esthétique qui est associé à la situation de production. Que ce soit la maison, le plan comme œuvre technique ou encore l'engin de chantier,

¹⁸⁰ Benjamin, élève de seconde bac professionnel travaux publics, entretien avril 2011.

¹⁸¹ La grue sur porteur est un engin muni d'une flèche télescopique qui peut adapter sa portée en fonction de l'objet à lever. Ces grues sont montées sur un camion dont la puissance varie en fonction de la taille de la grue. Certains modèles peuvent avoir une masse supérieure à 30 tonnes.

¹⁸² Benjamin, élève de seconde bac professionnel travaux publics, entretien avril 2011.

tous représentent une mise en forme artistique du travail. Pour Mélanie le plan, en dessin technique, est un bel objet et son utilité arrive en deuxième position dans son choix. Dans cette idée, parmi les lieux de l'établissement considérés comme les plus agréables, la salle d'art plastique est la plus valorisée, ensuite le foyer des élèves, suivie par le gymnase.

« Les lieux où je me sens le mieux, c'est le foyer. La salle d'art plastique, là j'aime bien. ¹⁸³ »

« La salle d'art plastique, le foyer, la cantine. ¹⁸⁴ »

Les jeunes gens sont tout d'abord touchés par l'aspect esthétique de l'objet. C'est une esthétique qui est au-delà de la forme et qui touche au sens et à la symbolique. Ainsi, le plan pour construire est désirable, à la fois par son odeur et également car de façon abstraite il permet la création d'un objet en trois dimensions. Il a alors quelque chose de magique. C'est ce que dit Anthony sur le métier de maçon :

« Tout petit, j'ai appris avec mon père. Il m'a montré comme faire le crépi. Maintenant, j'y arrive. Le mortier colle sur le mur et je peux le tirer à la règle. (...) Je pourrais pas l'expliquer. ¹⁸⁵ »

¹⁸³ Jordy, élève de première bac professionnel gros œuvre, entretien du 8 décembre 2009.

¹⁸⁴ Romain, élève de première bac professionnel électricité, entretien avril 2010.

¹⁸⁵ Antony, élève de première année CAP maçon, entretien du 11 mai 2012.

En effet, il faut un vrai « coup de main » pour réussir à plaquer le mortier sur le mur en le lançant avec une truelle. C'est là, certainement, une des principales difficultés pour les élèves qui apprennent le métier de maçon. C'est également un critère primordial pour réussir et être considéré par les autres et notamment par les membres de la profession. Il y a quelque chose de magique dans le geste et certains élèves n'y parviennent jamais ou bien très tardivement dans la formation. Réussir c'est alors maîtriser physiquement une compétence du métier et c'est rentrer dans un devenir de maçon. Anthony en est bien conscient. Il ajoute un peu plus tard dans l'entretien :

« Dès que j'ai le CAP, je travaille avec mon patron. On fait des façades à Metz. Quand j'étais en stage, on en a fait une en plein centre ville, sur une rénovation. J'ai appris les dosages et maintenant, je regarde le mur, je lance et ça colle. »

Chez Anthony, l'aspect magique touche, à l'alliance entre le regard porté et le fait que le mortier se plaque sur le support. Anthony y parvient et cela est gratifiant pour lui. Il a passé une série de caps. La matière va être mise en forme agencée, elle est le support d'objets qui interpellent les jeunes gens rencontrés. Nous ressentons que le désir d'apprendre est évolutif et passe alors par des stades.

5.10 - Les deux premières phases du désir d'apprendre seraient une esthétique de l'objet puis une compréhension de l'objet ouvrant sur des agencements désirables.

Le premier état peut se définir comme un intérêt pour l'objet qui peut-être lié à une origine affective, familiale par exemple. En effet, Mélanie aime l'objet plan, le plan de construction qui assure la mise en forme de maisons ou d'immeubles. Quand nous lui posons la question : Est-ce que quelqu'un dans son entourage a une activité qui y est liée ? Elle me répond que ce n'est pas le cas. Mais suite à notre questionnement, elle ajoute, en parlant des plans :

« La première fois où j'en ai vu, c'est lorsque mes parents choisissaient une maison à construire. (...) Maintenant, on y vit et c'est vraiment mieux. (...) C'est peut-être ça qui m'a donnée envie d'en faire (en parlant des plans), je ne sais pas. ¹⁸⁶ »

Puis survient un deuxième stade où la compréhension de l'objet est primordiale. Cette compréhension passe par la maîtrise d'outils. Grâce à cela, l'objet est alors transcendé et devient gratifiant. Au lycée professionnel, la maîtrise de l'objet passe

¹⁸⁶ Mélanie, terminale BEP TAH (techniques architecture et habitat), entretien du 1 novembre 2009.

notamment par le corps de l'élève qui au sens de Marcel Mauss est le premier outil de l'homme. Dans tous les domaines d'activité, les jeunes gens ont des séances d'atelier qui ont pour objectif d'assurer l'appropriation de savoir-faire appuyés sur la mise en forme de la matière. Un professeur de lycée professionnel, spécialiste du domaine de la maçonnerie, argumente en ce sens, en parlant des élèves entrant, ceux de première année au lycée, élèves de CAP comme de baccalauréat :

« Le premier trimestre, il faut les mettre en action, les laisser faire. Tu trouves un exercice simple où ils touchent la matière et les outils. Ils sont venus pour ça.¹⁸⁷ »

C'est ainsi, par la maîtrise progressive de la matière et des outils propres à la profession que les jeunes gens agencent leur désir d'apprendre. Ils sont dans le lycée mais se projettent déjà dans une activité qui lui est extérieure. Les jeunes gens s'impliquent donc à la fois dans un futur métier mais aussi dans une réalisation dont le plan la situe à l'extérieur de l'établissement. Il y a donc une appropriation par une série de mouvements entre action in situ et projection vers l'extérieur. Cet extérieur peut être spatial et temporel. Il semble même que l'association des deux favorise davantage le désir d'apprendre.

Nous prendrons pour exemple argumentatif une réalisation d'atelier faite auprès d'élèves qui finissaient leur première année au lycée. Nous assurons la fonction d'enseignants en génie civil dans le cours de travaux pratiques.

¹⁸⁷ Arnel, professeur de lycée professionnel, domaine bâtiment, option maçonnerie, propos en salle des profs, septembre 2011.

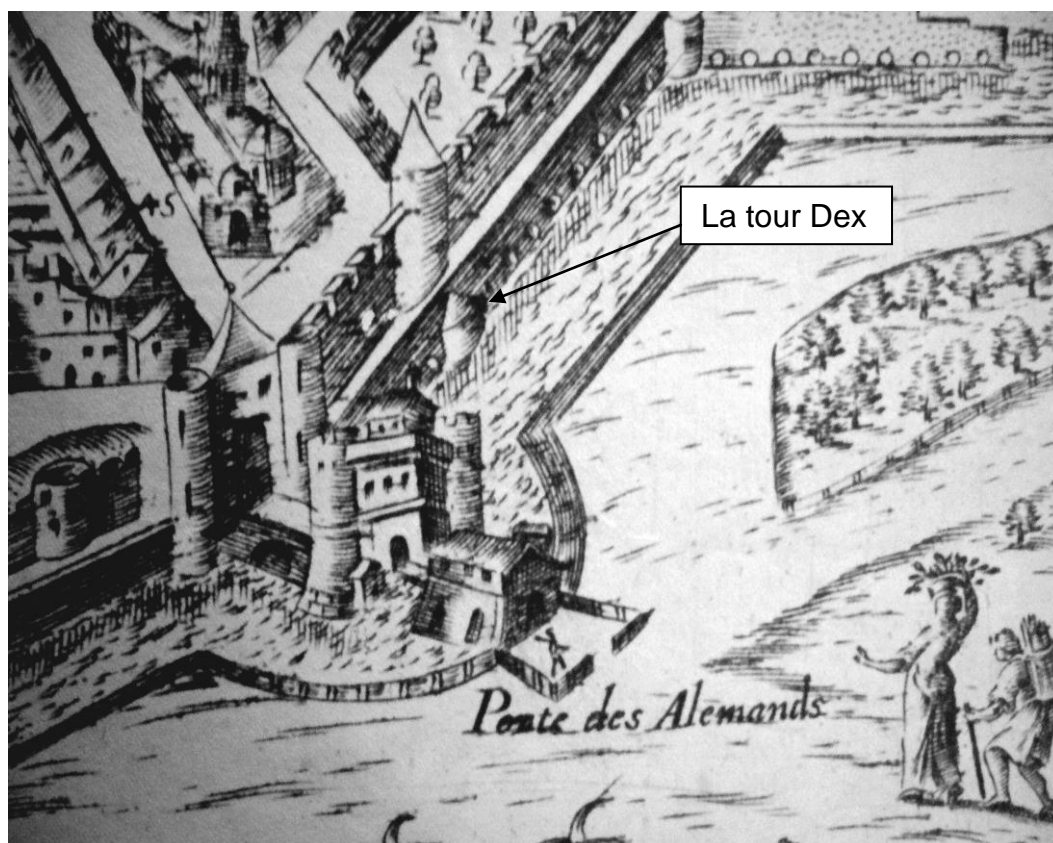
Pour clôturer le travail de l'année, nous avons proposé de réaliser une reproduction de la tour Dex placée sur l'enceinte de la citadelle de Metz au XVIème siècle. L'ouvrage historique de Jean Thiriot l'a décrit en ces termes : « *Cette (...) tourelle basse, unique en son genre, aménagée contre l'escarpe à un point saillant du mur d'enceinte, au niveau de la Seille, défendait les approches de la porte des Allemands.*¹⁸⁸ ». La construction est particulièrement jolie, les bouches à feu sont sculptées et symbolisent des têtes de monstres. De plus, il y a une touche cocasse, car sur le mur exposé aux vues de l'adversaire est représenté, en bas-relief, l'artilleur de Metz qui montre son derrière. Les élèves seront particulièrement amusés de s'apercevoir qu'il y avait autrefois de l'humour placé en dessous de la ceinture. Après l'avoir découverte au grès d'une promenade, nous parlons de la tour à la classe. Le groupe est intéressé et me propose de s'en inspirer pour en faire une réalisation d'atelier. Plusieurs élèves ajoutent :

« ça changera des murs que l'on voit à l'atelier ».

Suite à cette série d'informations, nous décidons de nous appuyer sur cette construction et d'en faire un modèle plus réduit, plus modeste, mais bien adapté pour développer les compétences en maçonnerie des jeunes gens de la classe.

¹⁸⁸ Thiriot Jean, « Portes, tours et murailles de la cité de Metz, une évocation de l'enceinte urbaine aux XVI et XVII siècles », coopérative d'édition Metz Est-Imprimerie, 1970, page 52.

5.11 - Une réalisation pour éprouver notre recherche : la tour Dex



Document issu des collections du moyen âge des musées de la cour d'or, « détail d'un plan de la ville de Metz du XVII ème siècle »

Lors de ce projet qui s'étalera sur un trimestre, nous avons constaté l'importance de l'installer autour d'une idée d'unité de production. Il s'agissait de mettre en place un chantier de petite taille mais rassemblant toutes les données et difficultés organisationnelles

d'une vrai. Nous voulions également proposer une remonté dans le temps, pour redécouvrir des techniques anciennes en composant avec des matériaux modernes. Dès le projet lancé, nous avons visité, avec les 12 élèves de la classe, le lieu où se place la tour, puis le musée de la ville. La tour a été située sur le plan relief de la ville, en retrouvant des liens architecturaux entre le passé et le présent. Cette phase de présentation terminée, les membres de la classe ont réalisé, dans l'atelier du lycée professionnel, l'ouvrage à une échelle $\frac{1}{2}$, deux fois plus petite, ce qui permettait de circuler à l'intérieur et de conserver un aspect imposant. Pendant toute la réalisation, les jeunes gens ont été comme emportés et ils disparaissaient physiquement dans l'ouvrage. Le petit chantier était comme une machine harmonieusement entraînée par le flux du désir de réaliser l'ouvrage.



Vue sur l'atelier au moment où les jeunes gens sont en action.

Marc précisera qu'il ne voit plus le temps passé, Julien était épaté d'avoir réussi.

Le groupe classe s'est réparti les tâches suivant les compétences et les aspirations de chacun. Une entente dans les actions s'est élaborée peu à peu. Chaque élève a trouvé la place qui lui permettait de participer avec efficacité à la réalisation et cela tout en satisfaisant à ses aspirations. L'ouvrage fut réalisé en une trentaine d'heures. Le constat marquant de ce projet fut que toute la réalisation fut réalisée dans la bonne humeur. Pas le moindre conflit ne fut perçu lors de ces semaines de travail. Ce qui est intéressant d'ajouter, c'est qu'au moment où l'ouvrage a été démolit ou plutôt démonté, afin de laisser place à un nouvel exercice, les jeunes gens n'en ont pas été affectés. Ce sont les personnes extérieures au groupe qui ont reconnu que c'était regrettable de démolir cette construction. Ce n'est donc pas l'objet final qui a importé, mais la démarche intellectuelle, corporel qui a assuré la mise en œuvre de cette tour. Nous pouvons en déduire que les élèves ont vécu ce projet comme une aventure dans la construction. L'objet final n'était que l'objectif et une fois atteint, il devenait une pièce de musée, figée, non désirable. Dany précisera au moment de commencer à arracher l'enduit, pour atteindre les agglomérés et démonter la structure :

« Il faut passer à autre chose, on a besoin de la place.¹⁸⁹ »

¹⁸⁹ Dany, élève de seconde gros œuvre, entretien de mars 2008.



La tour Dex dans son état actuel.



La réalisation des élèves au moment du démontage de l'ouvrage.

Nous avons même ressenti chez les adolescents de la joie dans le fait de déconstruire l'ouvrage et de ranger les éléments qui l'avaient constitué. Comme des enfants rangent leur chambre après avoir bien joués. Le moment du démontage de l'ouvrage était un nouveau départ vers une nouvelle action, celle de tout mettre à plat pour s'élancer à nouveau. Chez ce groupe d'adolescents, le désir s'est construit puis déconstruit. Les jeunes gens se sont élaborés un toit, comme une cabane de vacances, avec en plus une dimension archéologique qui serait celle de retrouver les gestes d'autrefois. En élaborant, les croquis nécessaires à la réalisation, ils se sont mis en état de production, telle une usine, avec ses ateliers, ses zones de stockages, ses espaces de conception et d'assemblage. Nous avons le sentiment, en organisant la réalisation et en conseillant sur les techniques à mettre en place d'être devant un chantier « *playmobile* ¹⁹⁰ ».

¹⁹⁰ Nom donné aux petits personnages, jouets articulés, qui sont associés à une foules de machines, d'objets permettant d'assurer la construction d'histoires d'enfants.



Couverture de la boîte de playmobile n° 3492, « Spécial métiers, chantier et travaux publics, ouvriers de chantier et échafaudage ».

Il y a une transposition entre la vue sur l'atelier où le groupe classe est en action et cette couverture de boîte de jouets qui symbolise le travail d'ouvriers de chantier. Ainsi, chaque membre de la classe avait une fonction, des outils, des accessoires, la charge d'une tâche et l'organisation totale de l'ensemble faisait entrer le groupe dans une machine désirante. C'était là un désir qui paraissait bien en accord avec l'image idyllique du chantier, une image d'Épinal. Mais le désir d'apprendre a duré bien au-delà de l'objet construit. Le désir s'est poursuivi dans le fait de débarrasser ce qui avait été construit. Pourtant, la norme aurait voulu conserver encore quelque temps l'ouvrage, pour le mettre en valeur, mettre en valeur l'établissement. L'acte de déconstruction, nous est apparu comme une résistance. Le groupe d'élèves continuait à apprendre en déconstruisant, car démolir et

démonter un ouvrage demande beaucoup de compétences mais sans que cela soit de l'ordre de l'assemblage. Pour ces jeunes apprendre n'a pas été une construction au sens d'accumuler rationnellement des objets mais plutôt de construire un agencement désirable. De plus, pour ce petit groupe, apprendre n'a pas consisté à respecter des normes scolaires, qui auraient voulu valoriser l'image des formations et de l'établissement. L'ouvrage, cette tour Dex, relevait plutôt du secret et sa beauté n'avait pas à être offerte à ceux qui n'avaient pas participé à sa construction. Pour ces jeunes apprendre a consisté à s'inscrire dans un flux de désir lié à un agencement qui a privilégié la vie de ce groupe classe détaché du reste de l'établissement. Dany nous confiera lors d'une séance d'atelier.

« J'avais l'impression d'être ailleurs, plus ici. (...) Je suis au lycée toute la semaine et en atelier j'oublie tout. ¹⁹¹ »

Cela s'apparente à cette résistance des dominés analysée par Michel de Certeau. Dans cet espace normatif qu'est le lycée professionnel et peut-être davantage l'atelier de production qui sous le couvert de la sécurité, impose un règlement qui organise les zones de déplacement et limite l'emploi des machines de production, les élèves y ont mis en place des actions de résistance. Ainsi désirer apprendre peu être ce qui permet de résister à la banalité et aux pressions du quotidien. Mais pour que cet état de résistance se développe, il faut inscrire le groupe classe dans une démarche pédagogique de projet. Cet agencement va pouvoir dégager des espaces libérant les élèves de l'environnement formel et considéré par eux comme étouffant.

¹⁹¹ Dany, élève de seconde gros œuvre, propos tenu en atelier en mars 2008.

Grâce à cette pédagogie appuyée sur un projet, le groupe d'élèves est rentré dans un agencement de machines désirantes. Ces machines se sont coordonnées pour agir ensemble. En tant que professeur visualisant la réalisation et l'action de ce groupe classe, j'ai pu physiquement me détacher du lieu de travail et constater que les jeunes entraient dans un régime harmonieux où chacun d'entre eux avait une place à jouer.

5.12 - Des machines désirantes.

Il nous apparaît nécessaire de préciser que parmi les liens établis entre le choix professionnel et les matériaux, les jeunes gens rencontrés présentent un attachement à l'action. En effet, les verbes comme accrocher, régler, porter, assembler sont cités pour mettre en valeur le plaisir de réaliser. Lors des entretiens menés, nous avons perçu ces séries de termes comme associés au moment de production. Ainsi, l'action est productive, elle permet de construire le monde :

« Ce que je préfère, c'est souder, j'accroche. dès qu'il y a de la soudure, je la fais tout de suite, j'aime aussi le chalumeau, il y a un mélange à régler entre l'oxygène et l'acétylène, c'est de là que ce fait la soudure. Après avec une veilleuse, tu allumes, c'est une petite flamme.¹⁹² »

« Ce qui me plaît le plus c'est ce qui est lourd en maçonnerie, porter les agglos, j'aime bien préparer le mortier et réaliser un élément d'ouvrage.¹⁹³ »

¹⁹² Arnold, élève de seconde baccalauréat professionnel installateur sanitaire et thermique, entretien du 15 janvier 2010.

¹⁹³ Jordy, élève de première bac professionnel gros œuvre, entretien du 8 décembre 2009.

« J'aime assembler, je préfère quand c'est neuf parce que ça va mieux pour souder.¹⁹⁴ »

Il y a là, une mise en forme du travail qui est associée à la construction d'un objet, comme un bricolage au sens de coller des briques. C'est alors un agencement entre le corps, la matière, le mouvement qui mènent vers un autre univers. Un univers désirable. Ce bricolage est aussi une mise en forme personnelle, sa propre machine qui s'intègre et s'oppose. C'est à dire que les élèves éprouvent le désir de contrarier l'ordre normatif en apportant du changement. Ainsi, pour Teddy, être dans un agencement, ce n'est pas y rester. Il faut du changement, des nouveautés et avoir la possibilité d'y participer.

« Quand je terminais mon mur j'avais le moral, maintenant je le termine plus. » (...) « J'aime bien porter les agglos. » (...) « Mais il y a toujours faire la même chose et ça fait mal au dos. On fait tout le temps le même mur.¹⁹⁵ »

Chez Teddy, le désir de construire, de terminer son mur, le motivait dans un premier temps, puis progressivement il s'est produit un essoufflement dans l'action. Nous mesurons là toute l'importance de l'enseignant pour dynamiser le cours et maintenir cette motivation tout au long de l'année scolaire. Il fait partie de l'agencement. C'est lui qui apporte du rythme. Le rythme est de l'ordre du deuxième niveau de connaissance chez Spinoza. C'est une compréhension de ce

¹⁹⁴ Arnold, élève de seconde baccalauréat professionnel installateur sanitaire et thermique, entretien du 15 janvier 2010.

¹⁹⁵ Teddy, élève en CAP maçon, entretien du 15 décembre 2009.

qui fait vibrer, de ce qui entre en vibration, comme le nageur avec la vague. Le rythme se forme avec le temps, c'est alors le tempo de la classe.

« Au début, le prof, il a montré les outils, les machines. On a eu notre caisse à outils. Ça me plaisait, chaque fois y avait des nouvelles découvertes. ¹⁹⁶»

« Je sais, je transpire, les copains m'appellent « Porcinet ». Je m'en moque, j'aime bien l'atelier, je m'ennuie pas, c'est vraiment ce que je veux faire. ¹⁹⁷»

En début d'année ce qui lance l'action est de l'ordre de la rencontre entre les corps et la matière, puis le rythme s'installe. Ainsi, tous les jeunes gens rencontrés éprouvent, dans un premier temps, de l'intérêt pour la profession et pour les matériaux qu'ils manipulent. Le décrochage des élèves s'enclenche au cours de l'année car ils se présentent tous comme motivés à leur arrivée au lycée. C'est alors le manque de rythme, voir son absence qui laisse place au désenchantement. Ainsi Teddy ajoute en parlant des autres élèves de sa classe :

« En arrivant, j'avais le moral, les autres aussi, on se disait ça a l'air bien. On avait envie de construire, d'écouter, mais maintenant c'est plus pareil. ¹⁹⁸»

¹⁹⁶ Teddy, élève en CAP maçon, entretien du 15 décembre 2009.

¹⁹⁷ Dany, élève de seconde gros œuvre, entretien de mars 2008

¹⁹⁸ Teddy, élève en CAP maçon, entretien du 15 décembre 2009.

Les entretiens que nous avons conduits amènent des réponses aux raisons de ce désenchantement. Tout d'abord, comme cela a été évoqué par Teddy, il y a une lassitude du travail scolaire qui ne propose pas une grande variété d'activités. Des élèves précisent même qu'ils ont le sentiment de toujours faire la même chose. Les exemples cités fréquemment qui abondent en ce sens sont tout d'abord que des domaines ou des thèmes de cours reviennent systématiquement.

« C'est toujours la même chose, depuis le collège, j'ai vraiment le sentiment de faire la même chose en français et en maths. Le pire c'est en français et en anglais, où avec les textes à lire et les verbes irréguliers, j'ai l'impression de toujours faire la même chose. ¹⁹⁹ »

Comment établir un rythme, alors que le tempo est toujours le même. C'est alors l'absence de rythme qui affaisse tout désir. Il n'y a pas cette ritournelle qui lance l'action comme dans le film « *M le maudit* » de Fritz Lang, où l'assassin entonne une petite chanson avant de passer à l'action ou encore dans le film « *Kill Bill* », où l'un des personnages siffle un petit rythme avant d'exécuter sa mission. Cette démarche pédagogique du rabâchage ne propose aucun rythme, c'est l'absence de changement, de départ. Le rythme, c'est aussi ce qui assure le mouvement, le changement, la variété des actions dans une journée. Les élèves constatent que c'est davantage l'immobilisme qui marque les temps scolaires.

¹⁹⁹ Fabien, élève de première bac professionnel travaux publics, entretien du 19 novembre 2010.

« 8 heures, tout le jeudi, l'année dernière c'était deux après-midis de 4 heures. C'était mieux, là c'est trop d'un coup.²⁰⁰ »

De plus, ce temps qui ne s'écoule pas se conjugue avec des tensions qui s'avèrent d'autant plus lourdes que les périodes de présence avec le même enseignant sont importantes. En effet, dans certaines spécialités et notamment auprès des élèves de CAP, les cours d'enseignement professionnel peuvent atteindre 15 heures avec le même professeur. L'impact de celui-ci sur le désir d'apprendre des élèves est alors essentiel et les conséquences de tension avec les élèves peuvent être dramatiques. C'est ce que mettent au jour Teddy, élève de terminale CAP maçon et Jordy en première baccalauréat gros œuvre.

«L'atelier, j'aime pas, j'aime pas le prof en plus c'est sale, on peut pas mettre son sac par terre. C'est trop d'heures dans la semaine avec le même prof.²⁰¹»

Dans certaines situations, le climat délétère penche vers la persécution :

« On a trop d'horaires, on en a toute la journée le mardi, c'est ça, ça énerve tout le monde, même le prof. » (...) « Le prof

²⁰⁰ Arnold, élève de seconde baccalauréat professionnel installateur sanitaire et thermique, entretien du 15 janvier 2010.

²⁰¹ Teddy, élève en CAP maçon, entretien du 15 décembre 2009.

*des fois il est gentil et des fois, on dirait qu'il en veut à tout le monde. On dirait qu'il veut que je parte.*²⁰²»

A tout cela s'ajoute le manque de clarté de la notation faite par les enseignants ce qui fait passer les mauvaises notes comme des punitions, voir des vengeances de professeurs sur les élèves mal-aimés.

*« Ça se passe plutôt bien partout sauf en atelier avec le prof que j'ai là. Il peut vraiment pas me voir. Au début c'était normal et maintenant je peux plus le voir non plus, il fait du favoritisme, il note à la tête surtout. Les autres élèves, ils disent la même chose. C'est pas normal, il faut pas noter quelqu'un parce que vous l'aimez bien ou pas, il faut le noter pour son travail.*²⁰³»

L'arbitraire est aussi dans la présentation des cours qui ne sont pas justifiés. Il n'y a pas assez de justifications portées et peu de liens avec le métier, ce pour quoi les jeunes gens sont venus.

« Des fois, quand je voyais des gens sur le chantier, je me disais, construire ça a l'air pas mal. » (...) « Mais au lycée c'est trop théorique, on apprend plein de trucs et on se demande à quoi ça sert. »

²⁰² Jordy, élève de première bac professionnel gros œuvre, entretien du 8 décembre 2009.

²⁰³ Teddy, élève en CAP maçon, entretien du 15 décembre 2009.

Ainsi, les cours sont parfois « décontextualisés » et il ne reste plus aux élèves qu'à être obéissant avec l'absence de toute raison.

« En technologie, il y a des liens avec l'atelier, mais pour le français et l'anglais, c'est pas les mêmes époques, les mêmes thèmes.²⁰⁴ »

En revanche, les élèves proposent des solutions pour remédier au manque de motivation et à la lassitude pouvant s'installer dans le quotidien du lycée. Les points développés illustrent qu'ils ont réfléchi à des solutions et manifestent, sous le couvert d'une résignation apparente, un désir de changement. C'est même là le paradoxe qui semble naître au contact du questionnement. En effet, les défauts inhérents aux dispositifs scolaires recentrent les élèves sur le seul plaisir qu'il leur reste, celui d'apprendre.

C'est ce que met au jour Arnold, en baccalauréat professionnel :

« Honnêtement, je n'aime pas trop le lycée, pas les gens qui sont dedans, mais la structure. On n'a pas envie d'y rester.» (...) *« Des fois, entre camarades, on oublie un peu qu'on est au lycée et aussi quand on écoute le cours, on n'est plus au lycée. Quand on essaye*

²⁰⁴ Fabien, élève de première bac professionnel travaux publics, entretien du 19 novembre 2010.

de comprendre, on est comme sortie du lycée. » (...) « Il faut bien passer par-là, de toute façon. ²⁰⁵»

Tout n'est donc pas si sombre, il y a des zones grises et même des moments de joie qui parcourent l'apprentissage. Les souvenirs de Fabien et Teddy illustrent bien que par moments, il peut y avoir une bonne énergie au lycée. Une énergie qui passe par un autre dedans qui n'est pas enfermante. C'est alors, par l'esprit, une sortie de l'intérieur. C'est alors ce voyage sans se déplacer qui permet aux élèves de trouver l'oxygène pour apprendre. Dans ce mouvement, l'enseignant est essentiel, c'est lui qui permet l'entrée dans le cours et d'oublier, comme le précise Arnold, la lourdeur du lycée. Cette légèreté est alors nécessaire pour apprendre et donner l'ambiance. Julien et Teddy ajoutent en ce sens :

« C'est vraiment le professeur qui donne l'ambiance du cours, là on peut se mettre dedans s'il est captivant. ²⁰⁶»

« J'aime bien être en atelier et être en EPS, on est décontracté, mais on est sérieux quand même. Là, j'apprends bien. ²⁰⁷ »

Mais si le professeur fait partie de l'agencement, les élèves doivent mettre en place leurs compétences pour construire l'agencement qui mène au désir d'apprendre. Ainsi, les élèves

²⁰⁵ Arnold, élève de seconde baccalauréat professionnel installateur sanitaire et thermique, entretien du 15 janvier 2010.

²⁰⁶ Fabien, élève de première bac professionnel travaux publics, entretien du 19 novembre 2010.

²⁰⁷ Teddy, élève en CAP maçon, entretien du 15 décembre 2009.

rencontrés ne sont pas passifs, ils aiment certes être au contact d'enseignants mettant en pratique des méthodes pédagogiques motivantes, mais ils ont aussi leurs propres méthodes. Ces méthodes, ces compétences ne sont pas mobilisées par l'institution scolaire. Elles sont en marge, c'est un braconnage sur les terres de l'école. Elles apportent la poésie au lieu et donnent des espaces de résistance à la lourdeur et au gavage présents dans l'institution scolaire. Ces méthodes d'élèves sont aussi présentées comme pour exorciser les situations difficiles rencontrées au lycée. Ces actions peuvent être intérieures à l'établissement comme en amont des cours. Cela peut être chez soi par des formes de préparations aux épreuves que les élèves vont traverser. Ainsi Jordy associe l'utile à l'agréable et fait rentrer des affects intimes dans les matières scolaires, en maths notamment :

« On va bientôt être en vacances et les vacances je vais en profiter pour pas mal réviser avec ma copine qui a pas mal de connaissances en maths, j'ai déjà fait ça au BEP, par exemple on prend une semaine et on révise de tout et puis on rassemble nos connaissances. Ça aide plutôt pas mal. ²⁰⁸»

D'autres élèves attachent une importance centrale à leur cahier. Celui-ci doit être bien tenu et surtout renfermer la totalité des cours de la matière concernée. C'est comme un premier lieu de stockage des connaissances, avant que celles-ci soient emmagasinées dans les cerveaux. Il y a bien là une organisation pratique des savoirs à

²⁰⁸ Jordy, élève de première bac professionnel gros œuvre, entretien du 8 décembre 2009.

acquérir tel que le ferait une usine de production d'éléments manufacturés. Ainsi Jordy aime à préciser :

« Quand je suis absent, je demande à un camarade ce qu'ils ont fait le lendemain. Et souvent, il me ramène le cahier dès qu'il peut, il sait pas si je reviens le lendemain. Avec msn, on communique et je lui dis quand est-ce que je reviens. Après, il amène le cahier. »

Le matériel scolaire est très souvent décrit comme faisant partie des objets motivants au lycée. Cela renvoie à la matérialité de l'objet et au questionnement *« Comment ça marche ? »*²⁰⁹, déclencheur du désir d'apprendre. Un désir qui en sachant comment ça marche va pouvoir refaire la même chose et aller au-delà. L'objet outil doit être pris et compris pour pouvoir entrer dans l'agencement de l'atelier de production. Dans les domaines professionnels s'ajoute la caisse à outils qui assure le travail à l'atelier. Les élèves y sont tous très attachés, même s'ils sont parfois déçus de l'enseignement, cette caisse à outils reste riche d'affects. Certains la présentent comme un lien avec la famille : *« J'aime bien les outils pour maçonner, c'est ma mère qui me l'a payée et j'y tiens beaucoup. »*²¹⁰. Elle est aussi un dehors dans le dedans du lycée.

D'autres élèves apprécient le toucher de l'objet. Jordy nous dévoile son attachement aux outils de maçonnerie :

²⁰⁹ Expression reprise à Gilles Deleuze et Félix Guattari.

²¹⁰ Teddy, élève en CAP maçon, entretien du 15 décembre 2009.

« En atelier, j'aime bien avoir mon matos à moi, j'aime bien les prendre les outils. ²¹¹».

Il y a quelque chose de tactile mais aussi un rapport à la matière qui rappelle la nature de l'objet ou plutôt son lien avec la nature. Ainsi, quand le lycée a proposé aux élèves des outils, tels que le marteau et la truelle avec des manches en polypropylène²¹², des élèves ont manifesté des regrets quant au fait que ces manches ne soient pas en bois. L'outil est alors matière, une matière qui a été forgée par d'autre qui devient objet et qui permettra d'en faire d'autre. C'est lui qui assure matériellement le relais. Majoritairement, les élèves achètent, à leur entrée au lycée, une caisse d'outillage adaptée à la formation. Mais certains amènent leur propre matériel. Ce sont là des outils de famille qui soit complètent la caisse à outils, soit en font une caisse entièrement personnelle. Maxime est dans ce cas, il me précise en début d'année :

« C'est une caisse que m'a faite mon père, tous les outils viennent de son entreprise. Ils sont vraiment mieux. ²¹³»

La caisse est alors un relais entre l'entreprise du père et le lycée de l'élève. Maxime y porte une attention toute particulière, sa caisse à outils est toujours cadenassée et tout au long de l'année il veillera à ce que rien ne disparaisse.

²¹¹ Jordy, élève de première bac professionnel gros œuvre, entretien du 8 décembre 2009.

²¹² C'est une résine thermoplastique obtenue à partir du propylène, ce matériaux est résistance et peut remplacer le bois des manches d'outils.

²¹³ Maxime, élève de seconde bac pro TP, propos tenu en atelier en septembre 2010.

Les outils, le matériel scolaire sont autant de médiateur entre le chez soi et le soi au lycée. Nous y percevons un agencement de résistance à la froideur et à l'impersonnalité qui peut coller au lycée professionnel. Mais au-delà de cela, leurs objets, le fait de les toucher portent les adolescents dans un questionnement intime et qui est de l'ordre « comment ça marche ? ». Ils se replacent dans leur devenir au travers de ce questionnement mécanique, « qu'est ce qui s'est passé ? ». C'est alors une expérience sensorielle et affective qui transporte l'enseignement dispensé au-delà de sa pure dimension pratique. Le lycée n'est pas pour autant fabulé, mais il est vécu bien au-delà de ce pour quoi l'institution scolaire l'a prévu. C'est dans cet espace que naît le désir d'apprendre. C'est un espace qui est une séparation entre le monde familiale et le monde scolaire et qui permet de dégager autre chose. Un espace qui touche à l'autonomie de l'adolescent.

Autonomie, nous avons tenu à définir ce mot avec les élèves. Ce qui leur vient tout d'abord à l'esprit dans la définition du mot est « *le fait de faire les choses seul de a à z.*²¹⁴ ». Pourtant dans « auto » il y a soi-même et « nomie » la norme, c'est alors ce qui touche à mettre en place selon ses propres normes. En définissant le terme avec son origine étymologique, Michael ajoute qu'il ne préfère pas, de suite, mettre en place ses propres normes mais plutôt rencontrer un enseignant qui lui offre des trames à suivre, sans les imposer. Pour cela, il ajoute :

« *Je préfère apprendre à ma façon, pas suivre une procédure* ».

²¹⁴ Michael en première bac professionnel technicien menuisier agenceur, entretien de mai 2010.

C'est alors plutôt suivre un cheminement choisi, comme pour se rendre sur une montagne :

« Je préfère choisir le chemin au lieu que l'on m'impose un chemin. » (...) « Le fait de comprendre et de pratiquer la chose, ça me l'a fait aussi en menuiserie, le fait de réussir à comprendre telle chose, de le faire moi-même en autonomie et de réussir seul. Finalement, ça donne un brin de motivation, on se dit qu'on est capable de vraiment le faire et ça motive. »²¹⁵ »

« Avec deux, trois petits conseils que j'avais déjà entendus, cela m'a permis de réaliser un petit peu à ma façon. Ça fait plaisir et ça motive pour apprendre. »²¹⁶ »

Avec des mots comme, « à ma façon », « réussir seul », « faire moi-même », sont autant d'éléments langagiers qui mettent en valeur l'importance d'être aux commandes de son devenir. Mais en revanche, cette autonomie n'est pas toujours appréciée par les enseignants et de façon générale par l'institution scolaire. Il y a comme un arc électrique entre la liberté de choisir et d'agir pour les jeunes gens et les exigences éducatives imprégnant l'établissement scolaire. Les élèves remarquent alors des tensions et choisissent majoritairement le compromis plutôt que le conflit. Michael précise ainsi sa démarche pour apprendre en classe :

²¹⁵ Michael en première bac professionnel technicien menuisier agenceur, entretien de mai 2010.

²¹⁶ Romain, élève de première bac professionnel électricité, entretien avril 2010.

« Je le fais (en parlant de son travail) pour que ça passe en respectant ce qu'on me dit, car je préfère pas être en conflit avec un professeur, je suis pas du genre à chercher la petite bête. S'il faut le faire comme ça, on le fera comme ça ».

Mais toutefois, pour Michael et Benjamin, le bon professeur est celui qui offre cette autonomie :

« Il y a certains profs qui me plaisaient plutôt bien, pas par rapport à l'enseignement mais dans le fait d'accompagner ²¹⁷ ».

« En atelier, j'aime bien, le prof nous montre et après on fait à notre façon et c'est bien. ²¹⁸ »

Le bon enseignant c'est aussi celui qui maîtrise ou plutôt qui se maîtrise. Il sait répéter et quand il le fait, il change son propos pour donner du rythme à ses explications. Romain détaille ainsi sa relation avec un enseignant qu'il affectionne :

« J'aime bien les profs qui ré-exploquent, comme monsieur F....., lui il s'énerve pas dès qu'on pose une question. Avec l'autre, je pose pas de question, sinon je me fais tout de suite engueuler. ²¹⁹ »

²¹⁷ Michael en première bac professionnel technicien menuisier agenceur, entretien de mai 2010.

²¹⁸ Benjamin, élève de seconde bac professionnel travaux publics, entretien avril 2011.

²¹⁹ Romain, élève de première bac professionnel électricité, entretien avril 2010.

« Monsieur F....., il nous fait pas la messe, (...) il ne dit pas toujours la même histoire. ²²⁰ »

L'idée d'accompagnement ressort régulièrement dans les entretiens où la question du rôle de l'enseignant est abordée. Arnold explique sa difficulté d'accéder à la lecture de romans et de l'importance de l'école pour déclencher l'action intellectuelle.

« Où j'ai le plus de difficultés, c'est en français, j'arrive pas à travailler par moi-même. Dès qu'il faut lire par soi-même, j'arrive pas. J'aimerais bien, mais je sais pas pourquoi j'arrive pas à commencer le livre. » (...) « il y a des livres à la maison, ma mère elle en a beaucoup, mais je les lis pas, » (...) « à l'école, on est obligé, après on aura un résumé à faire. Pendant les vacances, on a lu « La balafre », c'est un science-fiction (au sens d'un roman de science-fiction), c'était bien. Si je devais choisir, je préfère lire des policiers, j'aime bien savoir comment on trouve le criminel. »

Nous percevons, l'importance de l'action de l'enseignant dans le fait d'imposer la lecture d'un roman, mais aussi le manque de souplesse de cette méthode pédagogique, qui n'a pas offert la possibilité à Arnold de lire un roman policier, ce qu'il aurait préféré. Il y a comme une standardisation des actions d'apprentissage qui ne permettent pas d'éveiller les sensibilités individuelles des élèves. Nous retrouvons à nouveau cette tension, cet arc électrique et même ce paradoxe qui semble traverser bon nombre de cours, où l'enjeu est d'offrir un avenir original à chaque adolescent en dépit de méthodes

²²⁰ Romain, élève de première bac professionnel électricité, entretien avril 2010.

pédagogiques uniformisées. Pourtant, Arnold ou Michael ont l'ambition d'apprendre et de développer leur esprit pour obtenir leur diplôme, mais à aucun moment ils ne veulent être standardisés, anonymés dans le lycée. Teddy explique cette situation en précisant :

« Il me reproche le bavardage (en parlant d'un professeur), je suis un peu pipelette, mais je fais pas de « bordel » en classe. » (...) « L'année dernière en atelier j'avais entre 13 et 14, là j'ai plus que 8. C'était un autre prof, il expliquait bien » (...) « Il croit que je pense qu'à m'amuser (en parlant de celui de cette année). Dès que je discute avec celui avec qui je suis en atelier, direct il va venir et nous engueuler, les autres il leur dit rien. Il me dit que je suis pas sérieux. ²²¹ »

Il ajoute en guise de fin :

« De toute façon, c'est lui qui met la note et moi je peux rien dire ! ²²² »

Les descriptions des enseignants formulées par des élèves en décrochage scolaire montrent l'aspect oppressant des vies de classes qui leur sont imposées.

Ce qui peut marquer la singularité entre les élèves, c'est la notation scolaire. Certains y sont attachés et la décrivent comme motivante :

²²¹ Teddy, élève en CAP maçon, entretien du 15 décembre 2009.

²²² Teddy, élève en CAP maçon, entretien du 15 décembre 2009.

« La motivation est quand même pas là. En plus on en a pas beaucoup des notes. En maçonnerie j'en ai eu une ou deux, je crois et on en a une seule en techno pour tout le trimestre. ²²³»

En effet, la motivation est décrite par les jeunes gens rencontrés comme plus intime et singulière. Il semble, qu'il n'y ait pas à attendre sur la note d'un devoir pour être motivé à le faire. Bien sûr, la notation reste décrite comme importante, mais pas forcément comme le moteur du désir d'apprendre. Ainsi, Michael, après avoir précisé qu'une bonne note fait toujours plaisir, ajoute que ce qui le motive à apprendre est de l'ordre d'une interaction entre la connaissance et la recherche.

« Je préfère faire l'exercice et de comprendre en même temps l'exercice, c'est là où j'y arrive quand même mieux que de suivre un cours et ensuite d'essayer de faire soi-même. Mais ça dépend par exemple en maths je préfère aussi avoir une démonstration pour ensuite faire l'exercice, je suis moins démotivé. ²²⁴»

Faire preuve de pugnacité, persévérer, comprendre, c'est dans ce courant que s'écoule le plaisir d'apprendre. Les jeunes gens sont réalistes, ils ne parlent pas d'apprendre en jouant, mais bien de faire un effort et d'en être récompensé en trouvant la solution.

²²³ Teddy, élève en CAP maçon, entretien du 15 décembre 2009.

²²⁴ Michael, élève en première bac professionnel technicien menuisier agenceur, entretien de mai 2010.

Michael nous donne un avis pédagogique, il nous explique que la méthode déductive qui consiste à présenter un savoir avant de l'expérimenter est adaptée aux mathématiques, mais en revanche pour le reste c'est davantage une méthode inductive qui le motive. Dans ces deux cas, sa motivation s'opère au moment où il effectue une recherche, avec là un risque d'épuisement dans le moment d'apprentissage :

« En tous cas je vais persévérer sur l'exercice et si je retrouve, je vais me relancer dedans. Mais si je trouve vraiment pas, je sais pas » (...) « Si j'y arrive vraiment pas, j'ai pas de motivation qui revient, mais si je sais que cela mène à une note qui est importante, là à ce moment là, je ferai tout mon possible et je demanderai de l'aide pour le faire. ²²⁵»

Il s'agit pour Michael qu'il y ait un rythme dans le fait d'apprendre. Il n'avance pas l'idée qu'il faille du sens mais il lui est davantage nécessaire de réaliser en réfléchissant aux combinaisons possibles. Michael s'élançait dans une direction, stoppe, repart dans une autre. Il épuise les combinaisons du possible. Le risque est alors l'épuisement. C'est le rythme qui permet de se lancer à nouveau alors que physiquement tout le pousse à s'arrêter. Comme dans la pièce de Samuel Beckett, « Quad ²²⁶», où des personnages encapuchonnés circulent et épuisent toute la surface d'un carré de quelques pas de large. Il y a dans la recherche intellectuelle que met en place Michael au

²²⁵ Michael, élève en première bac professionnel technicien menuisier agencier, entretien de mai 2010.

²²⁶ « Quad et autres pièces pour la télévision » de Beckett Samuel, 1992, visible sur : <http://www.youtube.com/watch?v=LPJBlv13Bc&feature=related>

lycée, cette dimension de circulation, d'occupation de l'espace, avec le risque de s'épuiser sans avoir trouvé la solution. Gilles Deleuze dans la postface faite à la pièce « Quad » explique que la fatigue est du domaine du possible, alors que l'épuisement est l'état avant de naître. La fatigue c'est la réalisation du possible qui procède par exclusion. Comme le système scolaire.

« Tout autre est l'épuisement : on combine l'ensemble des variables d'une situation, à conditions de renoncer à tout ordre de préférence et à toute organisation de but, à toute signification. ²²⁷ »

Ainsi les élèves peuvent être fatigués de quelque chose, du lycée par exemple, mais ils sont épuisés de rien, de ne pas trouver, de l'absence de sens.

La note peut être un stimulant mais n'est pas, on le voit présentée comme moteur du dispositif d'apprentissage. En effet, Michael explique qu'en cas de difficultés difficiles à surmonter, il aura plaisir à faire appel auprès d'une personne qui saura le mener sur le bon chemin.

« Si vraiment ça va pas, j'irai vers la personne qui saura bien expliquer et pas forcément celle qui a le plus de connaissances. ²²⁸ »

²²⁷ Postface de Deleuze Gilles pour : Beckett Samuel, « *Quad et autres pièces pour la télévision suivi de l'épuisé par Gilles Deleuze* », les éditions de minuit, juillet 1992, page 59.

²²⁸ Michael, élève en première bac professionnel technicien menuisier agencier, entretien de mai 2010.

Nous percevons que la qualité de l'enseignant n'est pas uniquement associée à son niveau de connaissance. Michael privilégie la relation compassionnelle entre lui et le professeur. Le bon professeur est alors celui qui agit pédagogiquement plutôt qu'il ne parle pour créer de la distinction. En effet, nous avons pu constater que des professeurs de lycée professionnel titulaires, par ailleurs, d'un diplôme d'ingénieur sont parfois décalés par rapport au niveau d'exigence à porter en baccalauréat professionnel. C'est alors une relation condescendante qui s'installe, où les jeunes gens en difficultés se perçoivent dévalorisés. Michael ajoute en ce sens :

« En plus, on passe toujours pour un mauvais quand on pose trop de questions. Je préfère trouver par moi-même ou voir avec la personne qui saura m'expliquer. ²²⁹»

Jean-Pierre Terrail dans l'ouvrage *« Ecole, l'enjeu démocratique ²³⁰»* développe l'idée qu'il y a un handicap des élèves de milieu populaire parce que ceux-ci sont stigmatisés par les enseignants avant même d'être en difficulté. En effet, la grande majorité des jeunes gens scolarisés en lycée professionnel vient de milieux populaires et les niveaux de connaissances exigés sont moindres que si ces mêmes jeunes gens venaient d'un milieu à capital culturel élevé. Pourtant, les référentiels des baccalauréats professionnels restent très poussés en enseignement général. Contrairement, à ce que pourrait amener à

²²⁹ Michael, élève en première bac professionnel technicien menuisier agenceur, entretien de mai 2010.

²³⁰ Terrail Jean-Pierre, *« Ecole, enjeu démocratique »*, ed. La Dispute, Paris, 2004, 156 pages.

penser une lecture rapide des matières abordés, il y a des cours de philosophie assurés par les enseignants de lettres et histoire et le niveau de lettres et de mathématique n'est pas faible mais très proche de celui d'un bac technique. C'est alors au sein de la classe que les cours dispensés vont être adaptés aux niveaux et aux capacités des élèves qui la composent. Jean-Pierre Terrail précise que la démarche de l'éducation nationale qui consiste à :

« repérer, identifier, évaluer est devenu un élément central²³¹ »

Les attentes des enseignants sont alors au prorata du niveau de connaissance des élèves qu'ils rencontrent ce qui arrange tout le monde, élèves et professeurs. Un enseignant de maths sciences nous confiera :

« Quand tu lis le référentiel de certification (en parlant du bac pro), on est pas loin du bac S alors qu'ils ont des lacunes énormes accumulées depuis l'école primaire. »

Ainsi présenté, le problème paraît insoluble. Mais Jean-Pierre Terrail ajoute :

« Dans une enquête de 1995, une forte majorité de professeurs de secondaire indiquent qu'avec une classe faible ils ne s'attendent pas à pouvoir traiter tout le programme, (...), enseigner dans

²³¹ Terrail Jean-Pierre, « *Ecole, enjeu démocratique* », ed. La Dispute, Paris, 2004, page 66.

*une classe difficile les amène à remettre en cause les contenus de la discipline.*²³²»

Le phénomène n'est pas récent, en effet, Albert Jacquard explique, lors des rencontres Enseignement et contexte culturel du 9 avril 2008 à l'Université de Metz, ce qui a fait de lui un bon élève en argumentant qu'il faut laisser les élèves inconnus. Ils ont besoin qu'on ne sache pas tout d'eux et que ce qui est montré de leurs parents n'est pas la facette d'eux-mêmes, la facette qu'ils montrent à l'école. Ainsi, il ne faut pas les enfermer dans une définition, mais conserver le secret de leur environnement. Albert Jacquard prend son passé pour illustrer cela :

*« J'ai été aidé par la guerre, (...) ma famille est allée dans une zone non occupée, je suis passé en première dans un collège tout nouveau pour moi et dans ce collège on avait aucun papier pour moi. Alors, l'on m'a demandé : « vous le nouveau, en quoi est-ce que vous êtes bon ? ». Je me souviens encore de la réponse que j'ai inventée à ce moment là, je suis bon en tout sauf en gymnastique. Et alors que j'étais mauvais pratiquement en tout, je me suis trouvé bon pratiquement en tout. »*²³³.

Dans le même ordre d'idée, il y a là, dans la réponse de Michael la perception du risque d'être identifié comme faible en classe et qu'en suite, il soit placé de façon subjective par les professeurs comme faible, parce qu'il pose des questions. Quand nous

²³² Terrail Jean-Pierre, « *Ecole, enjeu démocratique* », ed. La Dispute, Paris, 2004, page 68.

²³³ Jacquard Albert lors des rencontres Enseignement et contexte culturel du 9 avril 2008 à l'Université de Metz.

lui posons la question, qu'est que c'est que bien expliquer, il nous répond :

« C'est guider la personne à réussir à le faire en autonomie justement, oui c'est ça. ²³⁴ »

Nous retrouvons là structure ternaire de la relation que propose Fernand Oury. Le pédagogue explique que la relation pédagogique classique s'apparente à celle d'un sujet A qui est le supérieur sur B qui est l'inférieur. Dans cette forme pédagogique A s' imagine modifier B et élimine tout échange entre les deux êtres. Mais pour Fernand Oury le courant doit impérativement passé dans les deux sens :

« Or, en posant A supérieur à B, on ne facilite pas la communication de B vers A. D'où la bonne relation : On espère que A et B, sur un plan d'égalité, vont établir des relations de réciprocité. ²³⁵ »

Mais il s'agit d'ajouter un terme supplémentaire, une médiation M, pour ne pas s'enfermer dans un phénomène de balancier entre A et B.

« Ainsi, le correspondant, le journal, l'objet que l'on fabrique, l'enquête que l'on prépare permettent à l'élève, au maître, aux

²³⁴ Michael en première bac professionnel technicien menuisier agenceur, entretien de mai 2010.

²³⁵ Vasquez Aïda, Oury Fernand, « de la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle », coll. texte à l'appui/pédagogie, éd. François Maspéro, 1971, Paris, page 682.

*élèves entre eux de parler de, ou à propos de quelque chose : de communiquer.*²³⁶»

Michael nous décrit l'enseignant idéal comme celui qui donne juste les informations nécessaires à la poursuite du cheminement intellectuel de l'élève. Il y a un échange nécessaire pour guider chacun vers un accroissement de connaissance. Mais dans le cheminement menant à l'apprentissage, les entretiens mettent au jour comme une butée intellectuelle à surmonter pour aller au-delà et progresser. Cela est récurrent dans les explications d'élèves. C'est ce qu'explique également Michael en précisant qu'il y a comme une tension entre bonne énergie et difficulté à surmonter.

*« Le fait de se sentir réussir, j'ai déjà ressenti cela, par exemple en anglais, il y a des moments où je ressentais ce que je comprenais »*²³⁷

Ainsi, il y a une première phase de désir traversée par des déclics comme l'eurêka d'Archimède. Mais c'est aussi un rythme entre déclic et butée avant le prochain déclic, Michael précise un peu plus loin :

*« (...) ça me motivait et au bout d'un moment il y a toujours une butée et ça retombait, mais il y a des cours comme ça où on se sent porté. Par moment, je m'ennui et après ça repart »*²³⁸

²³⁶ Vasquez Aïda, Oury Fernand,, opus cité, page 683.

²³⁷ Michael en première bac professionnel technicien menuisier agenceur, entretien de mai 2010.

Il faut entrer dans un flux, être porté, ne pas nager à contre courant et alors s'installe une tension entre ennui et création. Michael est bien conscient de l'importance de passer ce cap pour ensuite se développer et acquérir une connaissance. Face à ces constats, il nous est nécessaire d'établir au niveau de l'ennui une différence entre ce que serait le bon ennui enclenchant la création, la production, et le mauvais ennui menant au dégoût.

L'exemple que nous pouvons présenter s'attache à l'explication que donnent deux élèves face à cette situation d'ennui. Les cours ne portent pas tous les jeunes gens du lycée. Certains sont restés sur la berge. Pour Teddy²³⁹, la formation proposée conduit au dégoût, un mauvais ennui. C'est ce que nous pourrions nommer le démon de midi. Comme pour l'ascète qui après le déjeuner s'interroge sur le bien fondé de la vie de moine : « A quoi bon cette vie si Dieu n'existe pas ! ». Teddy précise :

« Maintenant, je sais plus ce qui me plaît. Travailler dans la maçonnerie, je n'y crois plus. ²⁴⁰ »

L'effort à fournir est trop important par rapport à l'objectif qui n'est pas désiré, alors, son manque de motivation le renvoie à une autre formation. Tout n'est pas perdu et Teddy a assez de mordant pour repartir:

²³⁸ Michael, élève en première bac professionnel technicien menuisier agenceur, entretien de mai 2010.

²³⁹ Teddy, élève en CAP maçon, entretien du 15 décembre 2009.

²⁴⁰ Teddy, élève en CAP maçon, entretien du 15 décembre 2009.

« Il faut que je trouve quelque chose, plus dans le contact avec les autres. ²⁴¹ ».

La voie qu'il a emprunté là est épuisée, il ne nous parle pas d'ennui, mais davantage d'une lassitude. Il présente son devenir au lycée comme inexistant. Il n'a plus de désirs d'apprendre dans cette formation. Il est épuisé. En effet, il restera inscrit sur les liste de l'établissement jusqu'en fin d'année et changera d'orientation.

Ainsi, il y a deux états qui conduisent à des finalités radicalement opposées. La lassitude, le mauvais ennui, mènent à l'abandon par manque de désir et en revanche, le bon ennui qui est nécessaire pour alimenter le désir d'apprendre. Mélanie développe son propos en ce sens. Elle présente l'ennui de façon positive. Elle explique que notamment en mathématiques, il lui est plusieurs fois arrivé de s'ennuyer, mais qu'ensuite, après ce moment de suspension elle a trouvé des solutions nouvelles pour résoudre l'exercice :

« En maths, on me dit de faire le calcul là, j'attends sans savoir le faire. Ensuite, je fais un autre calcul qui amène au même résultat. C'est motivant. ».

Un peu plus loin dans l'entretien, Mélanie explique que ce qui lui déplaît le plus c'est de beaucoup écrire :

²⁴¹ Teddy, élève en CAP maçon, entretien du 15 décembre 2009.

« Les bons cours sont ceux où on écrit moins, on apprend mieux sur des photocopies. Il faudrait écrire que ce qui est important, en maths c'est pas bien, on écrit trop. ».

Il y a comme un paradoxe, dans le propos de Mélanie, entre le fait de décrire la forme du cours comme mauvaise en mathématique et comme opérante au niveau du fond en déclenchant une autonomie mathématique. Il nous semble que le « bon ennui » touche à cette mise en forme. C'est alors un trouble de l'esprit qui mènerait à une création. L'ennui est une expérience de la durée, où dans une situation le temps s'allonge. Ce moment est présenté par les jeunes gens comme difficile à éviter, les bavardages mais aussi les lecteurs MP3, les petits dessins, les sms, vont combler l'ennui. Ce qui nous apparaît intéressant c'est que les méthodes permettant d'effacer les situations d'ennui sont liées à des actions touchant à la communication. C'est un lien vers d'autres singularités, d'autres univers. Le monde actuel est décrit comme celui de la stimulation des activités extra scolaires, télévision, Internet, compétitivité, tout cela est en décalage avec ce que propose la structure de la classe. C'est le constat que présente Joël Clerget²⁴², il n'y a alors qu'à l'école que l'on s'ennuie aujourd'hui. Tout ce qui est extérieur à l'école apparaît stimulant. Pour Joël Clerget, l'école sert à triompher de l'ennui. Il s'agit donc de transmettre le savoir en même temps que le sens du savoir transmis. L'école est alors à contre courant, elle doit donner du sens sans être utile au risque de se perdre dans l'utilitarisme. Nous voyons que le discours tenu par les élèves au même titre que par la communauté éducative touche à l'utilité des formations pour se projeter dans un devenir professionnel. Pourtant, les constats que nous

²⁴² Clerget Joël, « *Vivre l'ennui, à l'école et ailleurs, collectif à partir d'une enquête réalisée auprès d'élèves* », éditions érès, mai 2006.

avons faits précédemment laissent entrevoir que la motivation scolaire n'est pas que de l'ordre du devenir professionnel. Alors que le lycée professionnel est présenté comme une piste de lancement vers le monde de l'emploi, les élèves le décrivent davantage comme un lieu d'ouverture sur le monde social. Mais aussi, ils le décrivent comme un lieu d'aventures existentielles où ils peuvent s'éprouver face aux apprentissages et éprouver le savoir, l'expérimenter.

Au vu des descriptions faites, le passage de l'ennui, ce moment où le désir est à l'œuvre, à l'action créatrice ne s'opère pas lorsque l'action demandée est uniquement utilitaire. Ce déclenchement touche davantage à l'intime des élèves. Les sorties de l'ennui que nous avons constatées sont notamment de l'ordre de la connexion, des communications, entre les jeunes gens, mais aussi entre les matières dispensées. La cohérence entre les matières, mathématiques, lettres, histoire, langue vivante, technologie est clairement perçue comme nécessaire à la motivation d'apprendre et donc à la sortie de l'ennui.

Il s'agit donc de mettre au jour auprès des élèves qu'une vie est liée au désir qui se déploie. Joël Clerget explique notamment que le désir comme l'ennui ne peuvent être programmés, toutefois il y a des situations ennuyeuses et d'autres plaisantes. Ainsi, les élèves déclarent s'ennuyer parfois en classe et pas dans la cour de récréation, en salle d'arts plastiques, au gymnase ou encore au foyer de l'établissement.

6 - Un cheminement traversé d'interactions pour passer de la peine au plaisir.

Notre analyse fonde son raisonnement sur l'idée qu'un dispositif correctement agencé va éventuellement enclencher le désir d'apprendre. Nous pourrions schématiser le processus en une série de points développée de la façon suivante :

- Il y a établissement de liens affectifs avec le domaine scolaire. Le désir est alors une production en connexion avec des singularités. Il est machiné sur des agencements ouvrant sur des univers inédits et qui jusque là étaient impensables, impossibles. C'est donc toujours par surprise que le désir fait irruption. Ainsi le désir n'a pas de sujet, c'est une transcendance et apprendre est une transcendance.

- Nous avons constaté que les médiateurs de ces liens affectifs générateurs du désir d'apprendre sont tout d'abord des objets qui circulent entre la famille et le lycée. C'est le cas de fournitures scolaires, de la caisse à outils de lycée professionnel.

- S'ajoute à cela une donnée anthropologique qui pousse les élèves à une ouverture sur le monde social manifestée par un passage de la famille vers l'école comme un tremplin vers le monde des adultes et vers le monde du travail. L'école est alors perçue comme une

ouverture expérimentale sur le monde, pour plus tard trouver une place au sein de la société.

- L'amélioration de cette situation instable, anxiogène, s'opère par des mises en forme esthétique. Elles peuvent être artistique ou humaine, cela par une perception du beau générée par des contacts avec des objets et aussi dans le fait de ressentir la valeur d'une association avec les autres. La dimension des projets pédagogiques qui permettent d'assurer une circulation des savoirs qui ne s'enclenchent pas uniquement de façon unilatérale entre les professeurs et les élèves, mais aussi entre les jeunes gens, prennent là toute leur importance. Dans cette situation, les élèves sont traversés par un paradoxe entre garder leur individualité au sein notamment de la classe et de s'associer pour ressentir la société et la louer.

- C'est alors une démarche stratégique qui consiste à composer entre ces deux aspects. Cette situation est alors motivée par des mises en scène de perspectives désirables, un métier stable et apprécié, des objets assurant un confort d'adulte et un épanouissement dans son activité professionnelle liée à une volonté de production. Cette volonté de production naît par des contacts avec des objets, des matériaux agréables. C'est le bois pour le futur menuisier, les charges soulevées et l'assemblage de blocs pour le maçon, le poste à souder et l'acier pour les métalliers. Cela va servir de fil conducteur à l'apprentissage.

- Il convient également de donner une dimension mettant en avant que la production du désir peut être aussi générée par des interdits, le désir est alors de l'ordre d'une réponse à la frustration.

Lorsque la formation en lycée professionnel est perçue comme un dû, pour les élèves, elle perd une partie de sa capacité à susciter ce désir d'apprendre. Le fait d'accepter des élèves sans sélection, sans exigences à tenir au lycée, ne permettrait pas la mise en place par ces élèves d'un agencement désirable. Pour que le désir d'apprendre se développe, il se doit de tenir compte de contraintes extérieures, qui tout à coup donne une dimension réelle au désir et l'éloigne du fantasme. Cette réponse désirable est, à notre avis, un des ferments engendrant le désir d'apprendre. Si nous prenons référence aux écrits du marquis de Sade, nous nous apercevons comment une masse d'interdits touchant à la sexualité sont alors producteurs d'une lecture où le désir de sexualité s'ouvre. Ainsi l'interdit joue, dans cet agencement, un rôle incitatif. Michel Foucault met en avant que le fait d'interdire des actions peut être une façon de les générer. Dans l'histoire foucauldienne de la sexualité, nous voyons qu'il y a une technologie qui produit des désirs en fonction des interdits.

Vasquez Aïda et Fernand Oury abondent en ce sens, ils précisent :

« En ce qui concerne le besoin de l'enfant, notre opinion, d'ordinaire étonne. Il est bien possible que, souvent et de plus en plus, le seul vrai besoin qui n'ait pas, en son temps, été satisfait, soit un besoin de frustration (de castration symbolique, dit le psychiatre) : le premier désir, le désir de fusion imaginaire avec une mère fantasmée, doit être à jamais interdit pour que l'enfant progresse et accède à la culture. ²⁴³ »

²⁴³Vasquez Aïda, Oury Fernand, « de la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle », coll. texte à l'appui/pédagogie, éd. François Maspéro, 1971, Paris, page 686.

Il convient donc d'ajouter à cette schématisation du processus de désir d'apprendre que celui-ci peut être aussi en négatif au sens d'une réponse à un interdit.

Alors la production d'interdits, générés par la famille, par les enseignants ou encore par les personnels vie scolaire va assurer des agencements chez les élèves pour pouvoir continuer à désirer apprendre. Les parents refusant que leur enfant reste à la maison, les enseignants expliquant aux lycéens qu'ils ne sont pas allés les chercher dans leur lit le matin et que venir au lycée c'est faire l'effort d'apprendre, ces propos vont créer des contraintes permettant d'agencer des désirs d'apprendre chez les élèves. Mais pour que cela ait lieu, il faut que cela relève de la frustration et non pas de la répression. Il faut donc que les jeunes gens soient frustrés de ne pas savoir et non pas qu'ils soient punis parce qu'ils ne savent pas. C'est alors une interaction réussie avec le savoir qui doit s'opérer.

Mais chez les élèves que nous avons rencontrés, notamment dans le cadre du dispositif BOF, ayant pour but de lutter contre le décrochage scolaire, nous avons perçu que les jeunes définissaient le lycée davantage en terme de répression que de frustration. Ils décrivent de façon majoritaire le lycée comme une situation imposée par la famille et l'institution scolaire. Ils sont encore dans cette démarche liée au collège, où la scolarité est obligatoire, alors qu'en lycée professionnel la très forte majorité des élèves a plus de 16 ans et n'est donc plus sous cette contrainte. Ainsi, les pressions qui s'exercent sur eux affaiblissent le désir d'apprendre car le fait d'étudier est imposé. Cette forme de pression peut être disciplinaire par la mise en

place de sanctions et peut être aussi affective par le souci qu'ont ces élèves de suivre les recommandations portées par leurs parents. Les jeunes gens n'ont alors pas d'autres choix que d'étudier et de se rendre au lycée. Dans ces conditions, le désir d'apprendre est bloqué, ne peut émerger. L'enfer est pavé de bonnes intentions et cette démarche éducative, même charitable, n'assure pas l'émergence du désir d'apprendre. En considérant toujours le point de vue foucauldien, la volonté de maintenir coûte que coûte des élèves au lycée professionnel et de leur proposer des formations, ne sont là que des contraintes répressives. Le désir pour les élèves en décrochage est alors de quitter l'établissement pour se diriger vers d'autres voies.

Les descriptions font apparaître que des jeunes gens ne viennent pas par plaisir mais pour faire plaisir et donc ceux là ne désirent pas être au lycée. Mohen²⁴⁴, élève de seconde baccalauréat professionnel travaux publics, lors d'un entretien ayant pour objet de trouver une solution constructive après qu'il ait formulé une insulte grave vers un professeur lors du cours d'éducation physique, nous confiera :

« Moi, si je suis là, c'est pour ma mère. »

Mohen a nié longuement le fait d'avoir insulté à voix basse le professeur de « *fiils de pute* ». Ce n'est que lorsque nous aborderons qu'il y a un lien entre l'insulte et sa mère qu'il craquera. Là, il reconnaîtra les faits et s'excusera auprès du professeur. Il ajoutera :

²⁴⁴ Mohen, élève de seconde baccalauréat professionnel Travaux publics, entretien décembre 2010.

« Je veux rester au lycée pour ne pas décevoir ma mère. »

Cela nous rappelle ce que dit Teddy, l'élève en CAP maçonnerie, au sujet de ce qui le mène au lycée :

« Maintenant, ce qui me fait venir, c'est ma mère, sinon je me fais engueuler²⁴⁵ »

« j'ai l'appui derrière mon père qui me pousse vraiment pour que j'y aille et puis on s'est pas mal pris la tête par rapport à ça et au final, il y a aussi le fait d'éviter des problèmes derrière. Imaginons que je m'arrête là.²⁴⁶ »

Mohen comme Teddy quitteront tout de même l'établissement dans le cadre de la mission générale d'insertion, MGI, qui propose des stages en entreprise et un suivi pour que les élèves en décrochage trouvent enfin une voie.

Pour Mohen l'établissement a mis en place une pléthore de démarches incitatives comme des rencontres avec les parents, des allègements dans les sanctions, sans jamais que celles-ci soient opérantes. Il est probable que cette situation qui l'interdisait de quitter le lycée n'ait jamais généré en lui le désir d'y rester. Mohen avait été rencontré dans le cadre du BOF et nous n'avions pas réussi à lui proposer de trouver une autre solution que le dispositif MGI. Mais de façon générale ce qui s'opère lors des rencontres entre un élève en

²⁴⁵ Teddy, élève en CAP maçon, entretien du 15 décembre 2009.

²⁴⁶ Michael, élève en première bac professionnel technicien menuisier agenceur, entretien de mai 2010.

difficulté et un enseignant dans un cadre permettant des interactions permet d'ouvrir l'élève vers de nouvelles perspectives. Ces rencontres leur proposent de réfléchir à ce qui est désirable, non pas sous le couvert de l'interdit, mais par d'autres agencements, où le lycée a une utilité.

De plus, le lycée professionnel est marqué par une complaisance charitable imprégnée d'un discours socialisant, il intègre un déterminisme social qui consiste, par une analyse larmoyante des situations (conditions sociales difficiles, passé douloureux) à tolérer le manque d'investissement et de travail personnel des jeunes gens dans les cours. Il ne propose que sous le couvert expérimental, comme l'est le BOF, des moments de médiation pour réfléchir ensemble à un devenir commun et aux désirs de chacun. Sous le prétexte de charité s'énonce un interdit qui est celui de quitter le lycée professionnel. Nous l'avons notamment perçu avec *Mohen* dont la motivation d'être au lycée était extrêmement perturbée. Le BOF, cet espace de médiation, a alors toute son importance et surtout en lycée professionnel où l'idée du lycée de la dernière chance traverse davantage les esprits qu'en lycée classique. Le lycée classique, par sa plus grande difficulté à y rentrer, est considéré, aux yeux des élèves, comme une chance à saisir. Au lycée professionnel, ceux qui décrochent n'ont pas perçu la chance qu'ils avaient d'y être, ils conçoivent l'établissement comme un lieu qui leur est imposé. En ce sens, le centre de formation d'apprentis a une force supplémentaire, car il est beaucoup plus difficile de s'y inscrire qu'en lycée professionnel, du fait qu'il faut trouver un maître d'apprentissage pouvant être partenaire de la formation. Pour nombre d'élève en décrochage scolaire, l'apprentissage est la solution désirable. C'est le canot de sauvetage pour quitter le navire lycée professionnel qui est

devenu insupportable. La voie du travail en entreprise, du salaire²⁴⁷, ouvre les jeunes gens à un changement de vie.

Une des solutions pourrait être d'oraliser les situations, le BOF, cette espace de dialogue prend là toute son importance. Les membres du BOF se sont attelés à proposer des moments de réflexions permettant de surmonter les frustrations liées au fait d'apprendre sans jamais entrer dans une démarche répressive. Les moments de dialogue ont permis un passage par l'aveu, comme un confessionnal religieux, sous le couvert d'une oreille attentive pouvant être perçue par l'élève comme celle d'un « maître de vérité » qui permet de mettre à plat les sentiments et de trouver des agencements développant le désir d'apprendre. L'enseignant n'est alors pas une encyclopédie vivante mais une source d'interactions qui favorise le fait de penser par soi-même, le fait de faire des choix, de les assumer et de surmonter ses frustrations. C'est toute la dimension du « Conseil » que mettent en place Fernand Oury et Aïda Vasquez dans la pédagogie institutionnelle. Le Conseil est alors un moment où le temps scolaire s'arrête pour parler.

« Le Conseil est le lieu où la parole engage. Ceux qui jasant, bavardent, critiquent « par-derrière » sont considérés comme des lâches incapables d'affronter le groupe ou comme des « petits ». ²⁴⁸»

²⁴⁷

La rémunération est variable en fonction de l'âge de l'apprenti et de l'année d'apprentissage dans laquelle il suit sa formation. La somme touchée est dans une fourchette de salaire de 25% à 78% du SMIC. Le salaire de l'apprenti est totalement exonéré de l'impôt sur le revenu, dans la limite du SMIC. (extrait de l'article L. 118-6 du code du travail et article 83 de la loi 88-1149).

²⁴⁸Vasquez Aïda, Oury Fernand, « de la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle », coll. texte à l'appui/pédagogie, éd. François Maspéro, 1971, Paris, page 466.

Le Conseil régule, analyse, permet de prendre des décisions ou l'enseignant entraîne, dynamise. Comme pour ce qui a été mis en place avec le BOF, cela touche à la construction de l'individu, de son individualité au sein de la société. L'échange qui s'opère, entre une oreille attentive et lui, permet de réfléchir aux possibilités d'actions et de présenter la formation professionnelle comme faisant partie d'un agencement plus vaste que la préparation à un diplôme.

Il faut donc mettre en place des dispositifs qui créent de la frustration dans le fait de ne pas savoir et en parallèle assurer des agencements permettant de motiver ce flux qui développe le désir d'apprendre.

Conclusion

Notre recherche, tout au long de ces années d'enquête, nous a conduit à traverser à la fois les expériences et les avis d'élèves de lycée professionnel. Nous avons mené des projets, participé à la constitution d'un groupe de recherche-action, réalisé des entretiens et observé sans relâche la vie d'un établissement scolaire. Grâce à cette série d'actions, un dispositif de recherche s'est mis en place pour mieux comprendre ce qu'est le désir d'apprendre pour ces jeunes gens. Nous savions que le lycée professionnel est souvent considéré comme une voie de relégation et que les jeunes qui y sont scolarisés font partie de ceux pour qui les filières générales et technologiques n'étaient pas ouvertes. Ils s'inscrivent sur des formations les préparant à des métiers d'exécutions et se projettent vers le monde ouvrier de la société française, pour constituer le salaria d'ouvriers.

Avec la connaissance d'un mode de compréhension sociologique appuyé sur l'idée d'une reproduction sociale, nous pouvons affirmer que ces jeunes sont très massivement issus de milieux populaires et qu'ils constitueront plus tard la classe populaire. Le lycée professionnel les préparant à des positions plutôt dominées. De plus, ces jeunes ont généralement difficilement vécu l'école primaire et le collège qui ne les a ouverts qu'à la perspective d'être écartés du cycle classique.

Cette recherche nous a conduit à atténuer cette analyse en faisant apparaître que les élèves de lycée professionnel mettaient en place des dispositifs de résistance à l'école et de façon plus générale aux perspectives vers lesquelles ils sont censés s'inscrire.

Ces élèves ne participent pas nécessairement à cette reproduction sociale. Désormais, notre compréhension de ce qu'est le désir d'apprendre, nous mène à penser que le sens donné par l'école au fait d'apprendre n'est pas le moteur des désirs de ces jeunes. C'est davantage une notion d'agencement dans l'école et en dehors qui permettra aux élèves de se lancer vers des devenirs désirables. Le sens qui est donné par l'institution scolaire touche aux enjeux de la République, du marché économique et du pouvoir. Mais ce sens porté par l'institution ne résonne pas nécessairement dans l'esprit de ces jeunes. Ou plutôt, s'il est développé, expliqué par leur propos et leurs analyses de leur vie au lycée, c'est sous le couvert d'une contrainte qui les soumet à des exigences auxquelles ils n'adhèrent pas. Leurs descriptions d'un futur « enviable » les mènent à envisager d'entrer dans la classe moyenne et à quitter celle des milieux populaires, sans pour autant manifester de désir d'apprendre pour y parvenir. Ces mêmes jeunes vivent mal leur vie au lycée et pour ceux en phase de décrochage ils font de mauvaise fortune vertu. Ils se soumettent à un dispositif en se conformant aux exigences scolaires. Ils sont présents dans l'établissement, suivent les cours, conscients que c'est un passage nécessaire pour aller au delà. Pour cela, ils doivent se plier aux pressions familiales et scolaires et de façon plus générale à ce qui est imposé par le monde du travail. Une partie d'entre eux cependant manifeste de la rancœur et même de l'hostilité à l'école, ce qui est source de conflits et d'incivilités. Ils la perçoivent comme un lieu de

soumission et même d'injustice où l'arbitraire des notes et du futur qui leur est proposé ponctue leurs parcours. Là, une lassitude, une fatigue traversent toutes les interactions scolaires. Pour continuer à agir, les jeunes gens procèdent par élimination et écartent les mauvaises expériences. Malgré tout, ils se maintiennent dans l'école en évitant les ennuis. Il s'agit alors pour ces jeunes de ne pas faire trop de vagues afin que la traversée soit supportable. Peu à peu, ils se conforment aux exigences sans avoir donné une réelle dimension au savoir, sans avoir véritablement désiré apprendre au lycée. L'organisation normative du lycée est alors pleinement opérante et les jeunes qui s'y seront conformés pourront rejoindre le monde professionnel dans des tâches d'exécution ou pour les meilleurs de chef d'équipe. Ils seront adaptés aux dominations qu'ils rencontreront dans leurs futurs métiers. C'est une soumission lente aux lois de l'institution calquée sur celles de l'économique du monde du travail.

Dans cette situation oppressante, les élèves en décrochage scolaire que nous avons rencontrés se ménagent des espaces d'expansion, des zones où la pression va pouvoir se relâcher. Dans des activités extérieures au système scolaire, ils peuvent encore manifester leur désir d'apprendre. Surfer sur la toile, pratiquer un sport ou encore faire partie d'un groupe de musique seront les situations qui leur permettront de composer entre soumission à l'école et désir d'apprendre en dehors du lycée.

Toutefois, nous avons fait apparaître, qu'au sein même de l'établissement scolaire, il est possible de mettre en forme des agencements qui enrayerent le dispositif normatif. Tout au long des pages

retracant cette recherche, nous avons fait apparaître nombre de situations où le désir d'apprendre était à l'œuvre. Nous avons fait apparaître que les acteurs de la vie pédagogique de l'établissement n'étaient pas tous opposés à cette remise en forme de la manière de dispenser le savoir. Que ce soit les personnels de direction, les enseignants, les conseillers d'orientation, nombre de personnes sont prêtes à faire confiance à l'ouverture du lycée sur des pédagogies laissant place au désir des jeunes. Même le monde du travail recherche davantage des jeunes innovants, proposant des mises en forme nouvelles pour s'adapter aux conditions futures, inconnus à ce jour. Ainsi, il existe bien dans le lycée professionnel des actions à la marge qui reçoivent le soutien de ceux qui y enseignent.

De plus, nous avons constaté que le désir d'apprendre se manifeste toujours en marge du dispositif normatif. Ce n'est alors pas dans le sens que donne l'école au fait d'apprendre que le désir naît, mais dans les sens que donnent tous ces jeunes gens aux actions d'apprentissage qu'ils mettent eux-mêmes en place. Le désir d'apprendre est alors composé de lignes de fuites. Cet éloge de la fuite se manifeste de différentes façons, toutes variables en fonction des individus et des contextes, mais toutes issues d'un désir d'ailleurs. C'est alors une sortie de l'intérieur. Les modes d'actions pédagogiques qui permettent l'agencement de lignes de fuites sont alors opérants et perçus avec engouement par les jeunes qui les vivent. Cela les reconforte en percevant qu'ils ont une capacité décisionnelle dans l'école. Il y a une réconciliation possible et ils ressentent qu'ils vont pouvoir apprendre.

Les projets pédagogiques prennent ainsi toutes leurs dimensions. Ils permettent, tout en s'inscrivant dans l'ordre normatif de l'école, de ménager des espaces ouvrant sur des aménagements désirables permettant de puiser des possibilités d'ouverture sur un ailleurs. Ce désir d'apprendre pourra alors conduire jusqu'à l'épuisement, comme nous l'avons vu plus haut dans le commentaire de Gilles Deleuze sur la pièce de Samuel Beckett. Dans cet espace, l'élève agencera ses actions pour se maintenir dans un flux de connaissances. Là, il travaille sans relâche, *transpire*, donne de lui-même et s'inscrit dans la perspective désirable de se construire un futur qui lui convienne. Ces mises en forme pédagogiques permettent l'expérimentation de chacun en l'ouvrant aux autres et cela en marge de la structure formelle du lycée professionnel. Il y a là possibilité de sortir du territoire tout en s'y maintenant, il y a là possibilité de se conformer aux exigences d'un diplôme à acquérir tout en donnant une dimension nouvelle à son être. Dans ces situations pédagogiques, les élèves ne se définissent plus comme soumis à l'institution, mais acteurs de leur formation. Ces moments sont alors traversés par un rythme qui dynamise l'appropriation des savoirs et assure des variations au gré du désir des jeunes gens. Quand l'établissement scolaire n'a pas assuré la mise en place possible d'agencements désirables, l'avenir désirable, pour les élèves que nous avons rencontrés est de quitter le lycée pour le monde du travail par la voie de l'apprentissage et celle du centre de formation d'apprentis. Leur ligne de fuite n'est alors plus tracée dans le dispositif du lycée, elle en sort, et leur désir d'apprendre échappe à la formation purement scolaire. Certains trouvent un maître d'apprentissage, d'autres moins chanceux quittent le lycée et font partie des 100000 jeunes gens qui sortent de l'école sans aucune qualification.

De plus, lors de cette recherche, nous avons constaté que chaque fois que le désir d'apprendre a été éveillé, c'était au contact de contraintes face auxquelles les jeunes gens ont mis en place des sorties vers d'autres directions. Si ces contraintes sont de l'ordre de la simple répression, le désir d'apprendre peu disparaître et la sortie de l'école leur solution ultime. En revanche, lorsque les contraintes entraînent une frustration au contact de situation à résoudre, les élèves se saisissent de cette opportunité et parviennent à s'approprier le savoir. Là, surgit le désir d'apprendre.

C'est alors, pour ces jeunes, un épuisement du réel balisé par des dispositifs pédagogiques motivant les savoirs et projetant les jeunes vers de nouveaux départs.

Nous terminerons en considérant que le désir d'apprendre est la clé indispensable à l'ouverture sur la connaissance permettant de construire une société de progrès où chaque jeune a une place à tenir.

Quelles meilleures formations y aurait-il que celle qui met tout en œuvre pour éprouver les désirs de chacun au contact d'un collectif ? Le lycée professionnel pourrait donc être un lieu d'expérimentation, où des élèves peuvent confronter leur désir au contact à la fois, des matières abordées, des matériaux rencontrés, des autres élèves, du monde social et culturel et des exigences du monde du travail.

Bibliographie

Arborio A-M. et Fournier P., *L'enquête et ses méthodes, l'observation directe*, éditions Armand Colin, collection 128, 2005.

Aristote, *Rhétorique*, éditions Gallimard, collections Tel, 1991.

Barthes R., *Le plaisir du texte*, éditions Seuil, Paris, 1970.

Barthes R., *Sade, Fourier, Loyola*, éditions du Seuil, collection Points, Paris, 1971.

Boimare S., *L'enfant et la peur d'apprendre*, éditions Dunod, Paris, 1999.

Bourdieu P., *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, éditions Fayard, Paris, 1982.

Bourdieu P. et Passeron J.-C., *Les héritiers, les étudiants et la culture*, éditions de Minuit, collection le sens commun, Paris, 1964.

Bourdieu P., « *Esquisse d'une théorie de la pratique* », Essai (poche), février 2000.

Breton A., « *Nadja* », éd. Folio, 1972.

Céline, *Voyage au bout de la nuit, Mort à crédit*, bibliothèque de la Pléiade, NRF, éditions Gallimard, 1962, 1582 pages.

Charlot B., *Le rapport au savoir en milieu populaire ; une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, éditions Antropos, 1999.

von Clausewitz Carl, *De la guerre*, (1886), éditions Perrin, coll. Tempus, 2006, 429 pages.

Clerget J., *Vivre l'ennui, à l'école et ailleurs, collectif à partir d'une enquête réalisée auprès d'élèves, èrès*, mai 2006.

Cohn-Bendit G., *Lettre ouverte à tous ceux qui n'aiment pas l'école*, éditions little big man, collection Nomad's land, 2004.

Collot B., « *Une école du 3ème type ou la pédagogie de la mouche* », éditions L'Harmattan, 2002.

Danic I., Delalande J., Rayou P., *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes, objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, éditions Presse universitaires de Rennes, collection Didact éducation, 2006.

Deleuze G., *Différence et répétition*, éditions Epiméthée / Presse Universitaire de France.

Deleuze G., *Pourparlers*, éditions de Minuit, collection Reprise, Paris, 1990.

Deleuze G. et Parnet C., *Dialogues* (1977), éditions Champs / Flammarion , 1996.

Deleuze G. et Guattari F., *Capitalisme et schizophrénie 2, MILLE PLATEAUX*, éditions de Minuit, collection critique, 1980.

Deleuze G., *postface pour Samuel Beckett, Quad et autres pièces pour la télévision suivi de l'épuisé par Gilles Deleuze*, les éditions de minuit, 1992.

Deleuze G. par Parnet C., *L'Abécédaire*, DVD aux éditions Montparnasse, 1988.

Deleuze G., *Leibniz : la taverne*, Cours de Vincennes, du 24/02/1987

Dubet F., *Le Déclin de l'Institution*, Paris, éd. De Minuit, coll. L'épreuve des faits, 2002, 421 pages.

Durkheim E., *L'évolution pédagogique en France* (cours de 1905 édité pour la première fois en 1938), éditions Quadrige / PUF, Paris, 1999.

Durkheim E., *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (1912), éditions Quadriges/PUF, Paris, 2005.

Ferry L., *Lettre à tous ceux qui aiment l'école, pour expliquer les réformes en cours*, éditions Odile Jacob, collection Scérén CNDP-CDRP, Paris, 2003.

Finkelkraut A., *L'école dans la cité*, radio France culture, émission « Répliques », 8 septembre 2012.

Flaubert G., *Correspondance, Tome I, Janvier 1830 - Mai 1851*, bibliothèque de la Pléiade, parution le 8 Mai 1973, 1232 pages.

Flaubert G., *Correspondance, Tome II, Juillet 1851 - Décembre 1858*, bibliothèque de la Pléiade, parution le 4 Novembre 1980, 1568 pages.

Fournier M., *Profession sociologue*, Les presses de l'Université de Montréal, 2011.

Gary R. (Ajar E.), *Gros-Câlin*, folio n°906, éditions Gallimard, 1977, 224 pages.

Gaillard J., *Comprendre la réclusion scolaire, comment les élèves de lycée professionnel s'isolent*, juin 2010, 202 pages.

Goffman E., *Les rites d'interaction*, éditions de Minuit, collection le sens commun, Paris, 1974.

Heidegger M. , *Être et Temps*, (Sein und Zeit publié en 1927), NRF, éditions Gallimard, Paris, 1986, 590 pages.

Hennion A., Maisonneuve S., Gomart E., *Figures de l'amateur ; formes, objets et pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*, La documentation française / DEP – Ministère de la Culture, Paris, 2000.

Laborit H., *Eloge de la fuite*, éditions Gallimard, collection Folio essais, 1976.

Le Chanois J.-P., *L'école buissonnière*, 1949, Doriane Films, Paris, coffret 2 DVD.

Marx K., *Manifeste du parti communiste* (1848), éditions bibliothèque 10/18, Paris, 1998.

Mauss M., *Sociologie et anthropologie* (1950), éditions PUF, collection Quadrige, Paris, 2003.

Melville J.-P., *L'Armée des ombres*, film franco-italien sorti sur les écrans en 1969, adaptation du roman du même nom de Joseph Kessel.

Nietzsche F., *Le Gai savoir* (1887), éditions Flammarion, Paris, revue et augmentée en 2007.

Oury J., *Le problème de la fatigue en milieu scolaire*, article issu de la revue trimestrielle Recherches n°5, directeur-gérant ; Liane Mozère, imprimerie Ch-Bernard, Paris, 1967, pp. 109-134.

Piaget J., *Le jugement moral chez l'enfant* (1932), éditions PUF, collection bibliothèque de philosophie contemporaine, Paris, 2000.

Resweber J.-P., *Le questionnement éthique*, éditions Cariscript, collection Prosôpon, Paris, 1990.

Resweber J.-P., *Le pari de la transdisciplinarité, vers l'intégration des savoirs*, éditions L'Harmattan, collection ouverture philosophique, 2000.

de Singly F., *L'individualisme est un humanisme*, éditions L'aube, collection Poche essai, 2005.

Spinoza, *Ethique*, éditions de l'éclat, philosophie imaginaire, éd. 2007.

Terrail J.-P., *Ecole, enjeu démocratique*, éditions La Dispute, collection La dispute, Paris, 2004.

Thiriot J., *Portes, tours et murailles de la cité de Metz, une évocation de l'enceinte urbaine aux XVI et XVII siècles*, coopérative d'édition Metz Est-Imprimerie, 1970.

Van Gennep A., *Les rites de passage*, éd. A. et J. Picard, Paris, 1909 augmenté en 1969, édition de 1981.

Vasquez A., Oury F., *de la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, édition François Maspéro, collection texte à l'appui/pédagogie, Paris, 1971.

Verdier-Gibello M. L., Denni-Krichel N., Francequin G., *Comment les enfants apprennent-ils ?*, éditions érés, collection enfances et Psy n°24, Paris, 2003.

Résumé de cette recherche doctorale

Quels agencements des élèves de lycée professionnel mettent-ils en place pour désirer apprendre ? Comment des jeunes gens en décrochage de l'école se réapproprient des savoirs ?

Par une recherche action articulée entre deux pôles, un collectif d'enseignants assurant des entrevues d'élèves en difficultés scolaires et par des mises en formes de projets pédagogiques, vont apparaître des agencements menant au désir d'apprendre. Mais cet agencement se crée dans un arc électrique avec l'institution scolaire qui standardise, uniformise, normalise. Dans ce contexte, cette recherche fait apparaître qu'il est possible d'établir un régime harmonieux où chacun à une place à jouer et peut se projeter vers un autre univers avec un désir de contrarier l'ordre normatif tout en s'y maintenant. Les élèves révèlent alors leur singularité et apportent le changement. Ils établissent des liens entre l'intime grâce à des objets. Ces objets sont peu à peu maîtrisés. Ils deviennent outils, le corps des jeunes gens est alors premier support de sorties vers des mondes désirables. C'est ainsi une mise en forme vers un devenir adulte parcouru de mouvements entre l'intérieur et l'extérieur pour rester dans le flux où s'écoule le désir. Pour cela, l'enseignant a un rôle à jouer, il fait partie de l'agencement, il dynamise l'action. Il est un médiateur entre les savoirs établis dans l'institution, ceux préparant à un diplôme, ouvrant sur le monde du travail, sur la vie en société et les désirs des élèves. Il permet, par des actions pédagogiques actives, de faire entrer les jeunes gens dans un rythme assurant des sorties de l'école, des lignes de fuites. Le pédagogue est alors celui qui participe à la mise en forme d'un dedans qui n'est pas enfermant.