



HAL
open science

Transformation de l'enseignement professionnel et rapport au savoir des enseignants : enjeux autour des projets pluridisciplinaires à Caractère Professionnel

Nicolas Euriat

► **To cite this version:**

Nicolas Euriat. Transformation de l'enseignement professionnel et rapport au savoir des enseignants : enjeux autour des projets pluridisciplinaires à Caractère Professionnel. Sociologie. Université Nancy 2, 2007. Français. NNT : 2007NAN21024 . tel-01777340

HAL Id: tel-01777340

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01777340v1>

Submitted on 24 Apr 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 NANCY 2
UFR CONNAISSANCE DE L'HOMME

**Transformation de l'enseignement professionnel et
rapport au savoir des enseignants**
**Enjeux autour des Projets Pluridisciplinaires à Caractère
Professionnel**

Thèse

Présentée et soutenue publiquement le 8 décembre 2007

en vue de l'obtention du

Doctorat en Sociologie

par **Nicolas Euriat**

Directeur de Thèse : Monsieur José Rose, Professeur de Sociologie, Université de Provence,
Directeur Scientifique du Cereq

Membres du jury :

Monsieur Pierre-André Dupuis, Professeur en Sciences de l'Éducation, Université Nancy 2

Madame Catherine Agulhon, Maître de Conférence en Sciences de l'Éducation habilitée à
diriger des recherches, Université Paris Descartes

Madame Anne Van Haecht, Professeure de Sociologie, Université Libre de Bruxelles

Madame Agnès Van Zanten, Directrice de recherche au CNRS, Institut d'Études Politiques de
Paris

UNIVERSITÉ NANCY 2
UFR CONNAISSANCE DE L'HOMME

**Transformation de l'enseignement professionnel et
rapport au savoir des enseignants**
**Enjeux autour des Projets Pluridisciplinaires à Caractère
Professionnel**

Thèse

Présentée et soutenue publiquement le 8 décembre 2007

en vue de l'obtention du

Doctorat en Sociologie

par **Nicolas Euriat**

Directeur de Thèse : Monsieur José Rose, Professeur de Sociologie, Université de Provence,
Directeur Scientifique du Cereq

Membres du jury :

Monsieur Pierre-André Dupuis, Professeur en Sciences de l'Éducation, Université Nancy 2

Madame Catherine Agulhon, Maître de Conférence en Sciences de l'Éducation habilitée à
diriger des recherches, Université Paris Descartes

Madame Anne Van Haecht, Professeure de Sociologie, Université Libre de Bruxelles

Madame Agnès Van Zanten, Directrice de recherche au CNRS, Institut d'Études Politiques de
Paris

L'Université Nancy 2 n'entend donner aucune approbation, ni improbation aux opinions émises dans cette thèse. Ces opinions doivent être considérées comme propres à l'auteur.

Que veillent bien trouver ici l'expression de ma gratitude,

José Rose, pour avoir accepté de diriger cette thèse.

Les membres du Jury, Catherine Agulhon, Pierre-André Dupuis, Anne Van Haecht, et Agnès Van Zanten, pour avoir accepté de l'être.

Les enseignants et les autres personnes rencontrées lors de mes visites en lycée, pour m'avoir accordé de leur temps.

Les membres du Groupe de Recherche sur l'Éducation et l'Emploi.

Eustache, pour m'avoir prêté sa boussole lorsque je me suis aventuré au pays des philosophes.

Et, pour des raisons qui leur sont plus ou moins connues,

Émilie,

Adélaïde et Vincent, Christian et Jacqueline ; Cousin, Katell, Moïra et Mycea ; Caro, Audrey, Tante Ghislaine, Francis et mon grand-père Roger ; Anne et Cédric ; des Ferial et des Frisoli ; l'Angelot, Gaël, Flora, Ben, Jee, Nico, Olivier, Magali, Céline, Cé, Kobaye, Crevette et Shellmoon ; Alex, Fab, Meuleu, Chrystal, Seraph, Laokon, Sucette, Kyfran, Kyräne, Melicee, Kivan, Mahareth, Kragh ; Nosbonne, Maître Sakho, Yanyan, Pench, Docteur K., Madame Vévé, jeune Neves, Madame Druon, Monsieur Humbert, Jipoune, Hervé, jeune Scalvino et chef Jacquot ; Choupette, Pyromane et Miskin.

à OW + ED

Sommaire

1. Introduction générale	13
2. Réformes et nouveaux dispositifs : approche globale	25
3. Définition d'une approche réflexive et théorique	129
4. Questions et enjeux à l'échelle d'un dispositif précis : le cas des PPCP	169
5. Le rapport au savoir des enseignants face au changement	269
6. Conclusion générale	315
7. Bibliographie	327
8. Annexes	341
9. Table des tableaux et encadrés	357
10. Table des matières	361

1. Introduction générale

Cette thèse se propose d'analyser les enjeux révélés par l'introduction d'une innovation pédagogique spécifique présentant une signification particulière dans l'évolution des pratiques d'enseignement des enseignants de lycée professionnel. Depuis la rentrée 2000, dans le cadre de la réforme de l'Enseignement Professionnel Intégré (EPI), les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel (PPCP) sont généralisés¹. En une phrase, dans un contexte et en vues d'objectifs sur lesquels je reviendrai, ces projets se traduisent en pratique par une production effectuée par un groupe d'élèves encadrés par plusieurs enseignants de disciplines différentes. La mise en place et le fonctionnement des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel présupposent – ou induisent – un certain nombre de modifications des pratiques enseignantes au sein du lycée professionnel. En outre, les PPCP visent à transformer les représentations entretenues (au final par les élèves mais aussi par les enseignants) vis-à-vis des disciplines enseignées en s'appuyant principalement sur une pluridisciplinarité et une articulation entre les deux enseignements prodigués au lycée professionnel, le général et le professionnel. Aussi, ce dispositif a-t-il une résonance particulière au sein des tentatives de transformation de l'enseignement professionnel, ne serait-ce que parce qu'il semble davantage se placer dans une réforme des contenus d'enseignement et des savoirs que dans une réforme structurelle.

Cette recherche dépasse naturellement le cadre de la seule étude de ces Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel pour aborder des questionnements plus larges. Tout au long de ce travail, ma volonté a été double. Si mon attachement à comprendre la mise en place et le fonctionnement d'un dispositif récent au sein du lycée professionnel est en soi intéressant, l'intérêt de l'entreprise devient encore plus vif à mes yeux quand vient s'ajouter à cela la perspective du dévoilement d'enjeux dépassant ce cadre institutionnel restreint.

¹ Les PPCP concernent toutes les classes de CAP, BEP et Terminale Bac Professionnel. Cette thèse s'intéresse plus particulièrement à la mise en place du dispositif dans les classes de BEP, ce qui concerne 415800 élèves parmi les 720200 qui fréquentent le second cycle professionnel.

Par la grande diffusion des travaux de l'équipe Escol², les années quatre-vingt-dix ont vu le succès de la notion de rapport au savoir. « L'idée a fait son chemin qu'un rapport par trop instrumental aux savoirs scolaires, qui ne voit dans leur acquisition qu'une médiation incontournable de l'accès à l'emploi, et réduit les apprentissages à un ensemble d'obligations dont il convient de s'acquitter en accomplissant au mieux son 'métier d'élève', est un obstacle de premier plan à la réussite scolaire »³. Pour autant, je partage également avec l'auteur de ce constat qu'un aspect de cette notion est resté très peu étudié depuis : celui de l'explication de la prédominance observée d'un rapport au savoir qualifié d'utilitariste. Plus précisément, l'hypothèse la plus mise en avant par les principaux travaux sur le rapport au savoir (qui concernent presque exclusivement les élèves) est que l'origine de ce rapport au savoir serait extra-scolaire (les élèves enracineraient leur rapport au savoir dans leurs références familiales et « géographiques »).

Mais cette hypothèse ne semble pas tenir compte d'une chose : les élèves (au collège ou à plus forte raison au lycée) sont scolarisés depuis plusieurs années. Il est alors légitime de croire que l'école elle-même a quelque chose à voir dans la construction de leur rapport au savoir. Il est en outre possible de trouver dans les travaux de Bernard Charlot, Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex ou encore Aziz Jellab⁴ des paroles d'élèves qui expliquent « avoir compris » ce qu'ils devaient faire à l'école seulement après y avoir passé plusieurs années. Plus frappant encore, certains élèves expliquent qu'ils pensaient aller à l'école « pour s'instruire » mais qu'ils ont compris par la suite qu'ils étaient en fait là « pour avoir un bon avenir ». Ces élèves ont donc bien compris dans un premier temps la fonction cognitive de l'école, mais le temps passé en son sein les a conduit à se construire une représentation selon laquelle « l'important » se situait en fait dans une fonction instrumentale. Ce qui signifie bien à mon sens l'influence de l'école

² L'équipe ESCOL (Éducation scolarisation), fondée en 1987 par Bernard Charlot, aujourd'hui sous la responsabilité d'Elisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex est une composante de l'équipe d'accueil ESSI (Education Socialisation Subjectivation Institution), regroupement, à la demande du ministère, d'ESCOL et du LSE de Paris 8. ESSI est rattachée à l'école doctorale Pratiques et théories du sens de l'Université Paris 8.

³ Terrail, Jean-Pierre (2002). De l'Inégalité scolaire. La Dispute, Paris. p.280

⁴ Jellab, Aziz (2001). Scolarité et rapports aux savoirs en lycée professionnel. Presses Universitaires de France, Paris. (Éducation et formation, recherche scientifique). 232p.

dans ce processus. Les chercheurs susnommés eux-mêmes invitent d'ailleurs leurs lecteurs à s'interroger sur les pratiques enseignantes en ce qu'elles se situeraient dans une posture instrumentale⁵.

Dès lors, comment ne pas s'interroger sur la portée de cette posture ? « Dès l'entrée à l'école primaire, ce sont les enseignants eux-mêmes qui mettent en exergue la finalité extra-cognitive du savoir, et réduisent l'école à sa fonction sociale : comment ce type de propos pourrait-il ne pas produire quelques effets sur leurs jeunes élèves ? »⁶. Au-delà, et plus particulièrement pour ce qui intéresse cette thèse, la question du rôle et de la place du rapport au savoir des enseignants dans une tentative de transformation des enseignements se pose alors avec force.

Partant, l'ambition du présent travail est de mobiliser une approche en terme de rapport au savoir dans le cadre de l'étude des transformations du système éducatif en la rapportant à un public particulier, celui des enseignants. Il s'agira d'examiner dans quelle mesure le rapport au savoir des enseignants eux-mêmes est déterminant dans la mise en place d'une réforme particulière qui vise à transformer les enseignements au sein du lycée professionnel. Le cadre théorique et disciplinaire de cette thèse est principalement celui de la sociologie de l'éducation, mais empruntera tout naturellement à celui de la sociologie générale, ainsi qu'à celui des sciences de l'éducation.

Saisir les enjeux et les conséquences de la mise en place d'une réforme au sein du système éducatif nécessite une connaissance du contexte dans lequel a lieu cette mise en place. La construction du système éducatif français et plus particulièrement de l'enseignement professionnel relève d'une histoire longue et souvent complexe. Cette complexité émane du fait de l'accumulation au fil des années des projets politiques qui se succèdent et souvent se superposent sans jamais réellement se substituer les uns aux autres. C'est pourquoi le premier

⁵ Bautier, Élisabeth, Charlot, Bernard et Rochex, Jean-Yves. (1992). École et savoir dans les banlieues... et ailleurs. Armand Collin, Paris. (Enseigner – Formation des enseignants). 253p.

⁶ Terrail, Jean-Pierre (2002). De l'Inégalité scolaire. La Dispute, Paris. p.283

chapitre de cette thèse devra mettre en évidence les enjeux de la réforme de l'Enseignement Professionnel Intégré en regard de l'histoire de l'enseignement professionnel. Pour autant, la démarche empruntée ne sera pas celle d'un historien qui viserait à l'exhaustivité de faits mais bien celle d'un chercheur se situant à la croisée de la sociologie et des sciences de l'éducation et qui souhaite mettre au jour les éléments pertinents en regard de certains enjeux. Ainsi, l'historique qui débutera ce chapitre se fera sous l'angle de certains débats récurrents au sein de l'enseignement professionnel et de ses évolutions.

Les éléments suivants seront notamment privilégiés : les tentatives de valorisation de l'enseignement professionnel, la permanence de la tension entre une vision relevant de ce que j'appellerai pour l'instant l'instruction publique, au sens de Condorcet, et une vision appartenant plutôt aux représentants du domaine professionnel, l'apparition et la place accordée à la notion de savoir, le lien entre école et entreprise, et de manière globale les visées de l'enseignement professionnel.

Une fois le contexte historique présenté, il s'agira de s'attarder particulièrement aux enjeux contenus dans la réforme de l'Enseignement Professionnel Intégré et au dispositif des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel. Pour ce faire, il s'agira d'étudier de façon approfondie les textes législatifs et réglementaires présentant cette réforme et ce dispositif au travers des objectifs et moyens qu'ils proposent, et de replacer cette réforme dans les débats qui auront été présentés précédemment. Ce chapitre sera également l'occasion de décrire quelques cas concrets de Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel afin de proposer au lecteur une vision plus concrète de la réalité de ces projets au quotidien des établissements.

Il faudra ensuite s'intéresser à la manière dont ce travail propose de traiter son sujet. Dès la fin du XIX^{ème} siècle, la sociologie de l'éducation accorde à l'école une place importante dans ses questionnements. Émile Durkheim s'est ainsi intéressé au rôle de l'éducation (hors et dans l'école) en tant que moyen de socialiser et d'intégrer l'individu à une société. Ce type d'approche s'attache à définir et comprendre la fonction de l'école et ses enjeux pédagogiques,

sociologiques et politiques. Ce sont en outre les préoccupations socio-politiques des années soixante et soixante-dix qui vont conduire la sociologie de l'éducation à interroger les conditions d'une démocratisation du système éducatif qui ne saurait être résumée à la massification du public scolaire.

Cette sociologie critique a permis de mettre au jour, notamment par les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron⁷, les inégalités d'accès et de réussite à l'école en regard des inégalités sociales. La théorie de la reproduction de ces deux auteurs a ainsi montré comment le système éducatif français transforme les inégalités sociales en inégalités scolaires. Là encore, c'est la fonction de l'école au sein de la société qui est avant tout appréhendée. Si la stabilité des corrélations statistiques entre appartenances sociales et parcours scolaires confirme la pertinence et la fécondité de cette approche, certaines limites ont pu être évoquées. « Elle permettrait difficilement de penser l'histoire et les changements sociaux, et tendrait en outre à démobiliser les acteurs confrontés à des 'causes' hors de leur portée »⁸. Certains auteurs tels que Bernard Charlot déplorent par exemple le manque d'intérêt porté aux trajectoires individuelles qui peuvent éventuellement s'écarter des grandes tendances révélées.

Dès lors, tout en conservant les apports des démarches précédentes, il est légitime que l'attention du chercheur s'oriente vers des démarches qualitatives pour tenter d'expliquer les tenants et les aboutissants de ces grandes tendances. Ainsi, le deuxième chapitre de la présente thèse s'attachera à considérer les différentes approches théoriques constitutives des pistes de réflexion que ce travail propose de suivre. Il s'agira de montrer l'intérêt d'une approche à la croisée de la sociologie et des sciences de l'éducation pour appréhender les transformations récentes de l'enseignement professionnel, et plus particulièrement les transformations censées être mises en œuvre par l'introduction d'un nouveau dispositif d'enseignement au sein du lycée professionnel.

⁷ Par exemple, Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude. (1970), La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement. Éditions de minuit, éd. de 1999. (Le Sens commun). 279p.

⁸ Duru-Bellat, Marie et Van Zanten, Agnès (1999). Sociologie de l'école. Armand Colin, Paris. p.9

Il s'agira de revenir sur les principaux travaux des auteurs qualifiés de fonctionnalistes. Deux éléments essentiels seront notamment mis en avant : d'une part l'existence d'éléments objectifs et subjectifs en dehors du système éducatif ; d'autre part l'existence propre de ce système en ce sens qu'il produit lui-même ses normes, ses valeurs, ses significations et ses logiques propres. Par delà, cela permettra de rappeler l'un des principaux résultats des approches fonctionnalistes sur le système éducatif : le rapport de détermination entre situation sociale et situation scolaire. Il faut en outre noter dès à présent que le système éducatif sera considéré comme un lieu déterminant du processus de distribution sociale.

C'est là qu'interviennent les apports des chercheurs en sciences de l'éducation tels que Bernard Charlot ou Aziz Jellab. Admettant la corrélation statistique entre inégalités sociales et inégalités scolaires, ces auteurs, avec d'autres, vont s'attacher à comprendre comment certaines trajectoires individuelles peuvent s'écarter des tendances générales. Partant de là, l'attention de ces chercheurs va se porter sur les individus eux-mêmes, leur histoire, dans une démarche qualitative. La notion au cœur de leur travail sera alors celle du rapport au savoir qu'entretient chaque individu. Pour autant, il ne s'agit pas là d'une approche individualiste au sens de l'individualisme méthodologique qui pose l'individu comme un être tout aussi rationnel qu'abstrait. Bien plutôt, il est question de s'intéresser aux histoires singulières de chacun comme une suite d'événements réels, dont éventuellement pour les élèves l'échec scolaire, qui vont structurer un certain rapport au savoir – ce rapport au savoir ayant à son tour valeur explicative quant aux positionnements et aux choix des individus.

Cette posture porte en elle un grand intérêt dans la mesure où la fonction première de l'école reste la transmission des savoirs. Dans cette optique, l'expérience scolaire se construit en fonction de l'histoire individuelle mais dans le cadre particulier du système éducatif produisant des significations. Contrairement aux approches strictement déterministes où l'individu est à considérer comme un agent dépositaire d'un sens créé hors de lui, il faut admettre ici que l'individu peut lui-même construire du sens mais qu'il le fait toujours en relation avec une histoire et dans un contexte institutionnel.

Rapportée au sujet que cette thèse propose de traiter, ma démarche concernera les enseignants de la manière suivante. Il s'agira de s'intéresser directement aux enseignants en considérant qu'ils construisent du sens dans leurs activités d'enseignement, ce qui inclut la façon dont ils comprennent la cohérence des disciplines qu'ils enseignent. Cet intérêt sera porté sur les enseignants de lycée professionnel dans le cadre du dispositif des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel en tant que réforme particulière visant à transformer les activités concernées.

Le troisième chapitre présentera donc l'analyse issue d'investigations réalisées auprès des enseignants de lycées professionnels. Le travail fait dans les lycées professionnels repose principalement sur des entretiens conduits avec les enseignants. Pour autant, d'autres sources d'information ont été mobilisées : observations de séances de Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel, entretiens auprès des chefs d'établissement, ressources documentaires propres aux lycées visités, etc.. Partant de ce travail sur le terrain, ce chapitre proposera de mettre au jour plusieurs éléments de réponse aux questionnements posés. La démarche d'analyse et d'exposition retenue se présentera en deux temps.

Tout d'abord il sera question d'interroger, du point de vue des enseignants, la mise en place et le déroulement effectif des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel. Cette première étape dans le recueil et l'analyse de données permettra de saisir comment les enseignants perçoivent le dispositif en lui-même. La question même de la perception du caractère innovant des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel sera traitée en tant que telle. Elle permettra de saisir ce qui aux yeux des enseignants est déterminant dans la mise en place d'un tel dispositif et, au-delà, les apports éventuels qu'ils en attendent, tant pour eux, que pour les élèves. Dans le même ordre d'idées, il sera question des aspects organisationnels du dispositif, ce qui impliquera de s'intéresser au rôle que les enseignants estiment jouer dans un processus affiché de changement de leurs pratiques. Concernant plus directement les contenus d'enseignement et leur organisation, cette première étape dans l'analyse s'attachera à comprendre comment les enseignants entendent l'injonction de pluridisciplinarité et

d'articulation entre enseignement général et enseignement professionnel contenue dans la réforme et se positionnent par rapport à elle.

Une fois mis au jour un certain nombre d'éléments par la première étape de l'analyse des données recueillies, il s'agira de les discuter en regard des questionnements et des pistes de réflexions ainsi révélés. La deuxième partie de ce troisième chapitre s'intéressera donc directement aux enjeux principaux de la réforme de l'Enseignement Professionnel Intégré et au dispositif des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel : sens et cohérence des enseignements, travail en équipe et pluridisciplinarité, cloisonnement et décloisonnement disciplinaires, conséquences au niveau des enseignants et des élèves, etc..

Ce chapitre a une portée à deux niveaux : d'une part au niveau de la réforme de l'Enseignement Professionnel Intégré, et plus particulièrement de l'étude approfondie du dispositif des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel ; d'autre part à un niveau réflexif plus large. En d'autres termes, ce chapitre tentera d'apporter un ensemble de réponses aux questionnements directement relatifs aux enjeux de la mise en place du dispositif, et au-delà, à une tentative de transformation du système d'enseignement professionnel. Il permettra aussi de voir que la notion de rapport au savoir des enseignants eux-mêmes peut être considérée comme une catégorie d'analyse pertinente pour appréhender le système d'enseignement professionnel et les questions qui s'y rapportent.

Le quatrième et dernier chapitre aura un statut particulier. Il consistera en un retour sur la démarche suivie pour ce travail tant du point de vue empirique que théorique. Ce chapitre ne sera pas à considérer comme une sorte de cadre théorique construit *a posteriori* pour la thèse mais bien plutôt comme montrant les apports de celle-ci en mettant en perspective les résultats empiriques et théoriques qu'elle aura permis d'obtenir. Il s'agira de revenir sur le caractère central de la notion de rapport au savoir des enseignants dans le cadre de la réforme étudiée et, au-delà, sur la fécondité de cette notion dans l'analyse des transformations du système éducatif de manière générale.

Après avoir montré que le rapport au savoir des enseignants, à l'instar de celui des élèves ou d'un quelconque individu, est un rapport social au savoir, ce chapitre s'intéressera à la notion de savoir en elle-même. Ceci sera fait dans l'optique de montrer dans quelle mesure la construction, l'organisation et l'articulation des contenus d'enseignement produisent des significations structurant les rapports au savoir des acteurs de l'école. Qui plus est, cela sera bien entendu replacé dans le contexte de la tentative de changement étudiée. Il s'agira d'aboutir à la mise en perspective du rapport au savoir des enseignants en lycée professionnel avec les possibilités de changement de leurs pratiques.

2. Réformes et nouveaux dispositifs : approche globale

2.1. La construction de l'enseignement professionnel en France : quelle continuité des réformes ?

Tenter d'établir un historique de l'enseignement professionnel n'est pas chose aisée. La notion même d'enseignement professionnel (et technique) renvoie à de nombreuses variations au fil du temps et de son histoire. Néanmoins, cet historique est nécessaire tant il permet de montrer que cet enseignement s'est construit au travers de visions pouvant être opposées mais récurrentes depuis la fin du XVIII^{ème} siècle, et que l'on retrouve dans les discussions autour de la mise en place de la réforme de l'Enseignement Professionnel Intégré. La question de l'articulation entre enseignement professionnel et enseignement général, ou encore celle du lieu de formation (école ou entreprise) ont été posées très tôt et sont revenues souvent au cœur des débats. Au cours de son histoire, l'absence d'administration centrale, ou encore d'organisation nationale (ce sont des initiatives locales qui sont le plus souvent à l'origine du développement de l'enseignement professionnel⁹), a conduit à une grande diversité des formes qu'a pu connaître l'enseignement professionnel. L'ambition de cet historique, tel qu'il est présenté ici, n'est pas de prétendre à l'exhaustivité et de se voir transposable à n'importe quel sujet concernant l'enseignement professionnel. S'il est inévitable de devoir, sur certains points, dépasser le cadre strict du sujet traité dans la présente thèse pour présenter les grandes lignes qui structurent l'enseignement professionnel, l'objectif principal reste de mettre au jour certains éléments qui sont les plus pertinents en regard de ce sujet. Ainsi, l'attention durant la construction de cet historique a porté plus particulièrement sur les oppositions concernant les visées et la place de l'enseignement professionnel (transmission d'une culture générale, formation à des fins productives, lien avec les entreprises, insertion professionnelle, etc.), sur les tentatives d'appropriation de cet enseignement par les parties concernées (schématiquement l'État et les

⁹ Jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle, l'enseignement professionnel et technique est structuré par les initiatives locales publiques et privées. L'État fixe alors un cadre réglementaire et peut distribuer certaines subventions.

entreprises), sur la question du rapport au savoir en regard des enseignements dispensés dans la formation professionnelle initiale (et de façon liée sur la question des savoirs et de leur détention par tel ou tel groupe), ou encore sur la question de la (re)valorisation de l'enseignement professionnel.

2.1.1. La formation professionnelle en France de la loi Le Chapelier en 1791 aux prémices de la loi Astier de 1919

La formation professionnelle aux XVII^e et XVIII^e siècles en France vise à répondre à des besoins de main-d'œuvre pour des secteurs relativement précis. À titre d'exemple, l'école des Ponts-et-chaussées voit le jour pour assurer la formation d'ouvriers et d'ingénieurs s'afférant à la construction du réseau routier, ou encore de l'école des Mines de Paris de laquelle doivent sortir les ingénieurs chargés de l'exploitation des mines nécessitant une concession de l'État. Il faut remarquer dès maintenant également que la mise en place de l'école des Ponts-et-chaussées correspond à une tentative « d'émancipation étatique » vis-à-vis du monde productif et des volontés patronales. Au fil de l'histoire de la formation professionnelle, un jeu permanent d'appropriation de cette formation opposant Instruction Publique et milieux professionnels aura lieu.

En 1791, avec la loi Le Chapelier, l'enseignement professionnel connaît des bouleversements pouvant être considérés comme étant les prémices des premiers fondements de ce secteur. La loi Le Chapelier supprime les corporations qui avaient jusqu'alors en charge l'apprentissage professionnel. La formation professionnelle essentiellement artisanale était assurée par ces corporations de métiers. Il s'agissait concrètement d'un apprentissage par imitation prenant la forme d'une répétition des faits et gestes relatifs à l'activité professionnelle concernée sous l'égide du maître. Ces formes traditionnelles de l'apprentissage sont donc plus ou moins remises en cause avec la fin des corporations. Plus exactement, est remis en cause le fait que les corporations détenaient seules les savoirs techniques ainsi qu'un certain secret de la transmission de ces derniers. La

suppression des corporations semble donc coïncider avec une volonté de voir le savoir circuler hors d'un cercle professionnel fermé. Ces déplacements des rôles dans la détention et la transmission des savoirs techniques montrent que cette question n'est pas anodine. Il est notamment possible de s'interroger sur la construction d'un certain type de valorisation des savoirs par le prestige que ceux-ci accordent à leurs détenteurs : détenir des savoirs (savoir-faire, savoirs techniques) donnerait du prestige comme détenir un terrain ou des biens donne de la noblesse. Cela pose également le savoir en tant qu'un objet appropriable.

En 1863, le ministère de l'agriculture, du commerce et des travaux publics met en place une commission¹⁰ chargée d'évaluer l'état de l'enseignement professionnel en France. Si cette commission donne une première définition officielle de l'enseignement professionnel, elle s'oppose à l'idée d'une organisation générale étatique de cet enseignement. Néanmoins, elle a permis la création d'un conseil supérieur de l'enseignement technique dont la fonction est de répartir les subventions accordées par l'État aux différentes écoles professionnelles et techniques. Il faut attendre la fin du XIX^{ème} siècle pour voir un enseignement professionnel et technique se mettre en place avec les débuts de la III^{ème} République (1875-1940).

Dès lors, les objectifs à poursuivre pour cet enseignement feront débat. Schématiquement, deux visions s'affrontent à l'époque. Avec la création des Écoles nationales professionnelles (ENP), le ministère de l'Instruction Publique entend former des hommes dans une optique laïque et républicaine. Avec la création des Écoles professionnelles commerciales et industrielles (EPCI), le ministère du commerce et de l'industrie souhaite quant à lui que l'enseignement professionnel et technique réponde avant tout aux besoins des industriels, des entreprises qui sont indépendantes du système scolaire. Les écoles professionnelles commerciales et industrielles ou les écoles pratiques du commerce et de l'industrie étaient antérieurement des écoles professionnelles sous la tutelle du ministère de l'Instruction Publique. Ce sont certaines de ces écoles,

¹⁰ Commission de l'Enseignement Technique. Ministère de l'Agriculture, du Commerce et des Travaux publics. Rapport et notes. Imprimerie Nationale, Paris. 168p.

jugées « les plus professionnelles » (en ce sens qu'elles permettraient l'apprentissage d'un métier) qui sont passées sous la tutelle du ministère du commerce et de l'industrie. En théorie, les écoles nationales professionnelles devaient servir de modèle aux écoles professionnelles commerciales et industrielles, et recrutaient des élèves dont la « culture générale était plus élevée » que celle des élèves des secondes. Chacun des deux ministères met en place son propre corps d'inspection de l'enseignement professionnel. L'unification de ces deux corps se fera quelques années plus tard.

Au début du XX^{ème} siècle, le ministère du commerce et de l'industrie obtient la tutelle de la quasi totalité des écoles professionnelles et techniques. Seules quelques sections d'enseignement professionnel, dont notamment l'école des Ponts-et-chaussées, restent alors sous la tutelle du ministère de l'Instruction Publique. Il faut néanmoins garder à l'esprit que la période allant de 1870 à la première Guerre mondiale est marquée par la forte industrialisation du pays. L'hypothèse peut être faite que les besoins nouveaux et nombreux entraînés par cette industrialisation ont occasionné une augmentation des coûts de main d'œuvre et de formation conduisant à ce que le patronat accepte que l'État s'occupe pour partie de ces questions.

Une enquête de l'Office du travail, en 1901¹¹, révèle que le nombre d'élèves concernés par l'enseignement professionnel et technique est faible. Malgré l'existence de cours professionnels, qu'ils soient publics ou privés, le nombre de jeunes qui peuvent se prévaloir d'une formation dans le domaine reste limité. Face à ce constat, une tentative de loi organique sur l'enseignement professionnel et technique est faite : c'est le projet de loi Dubief (du nom du ministre du commerce et de l'industrie) de 1905. Ce projet de loi proposait notamment que soient instaurés des cours professionnels obligatoires pour les personnes de moins de 18 ans. Il proposait également la création d'un certificat de capacité professionnelle pour sanctionner le suivi des cours professionnels obligatoires. Ce certificat devait être obtenu sur examen au bout de trois années de

¹¹ Source présentée sur le site internet du Ministère de l'Éducation Nationale.

« pratiques industrielles ou commerciales » et peut être considéré comme l’ancêtre du certificat d’aptitude professionnelle (CAP). Cette loi proposée par le ministre Dubief ne sera pas votée mais préfigure la future loi Astier de 1919.

2.1.2. De la loi Astier au début de la scolarisation de l’enseignement professionnel

À partir de 1919, l’enseignement professionnel et technique va être rattaché au ministère de l’Instruction Publique, puis à l’Éducation Nationale. Le développement de cet enseignement va correspondre à un souci de répondre à un besoin de main d’œuvre qualifiée pour les entreprises. Déjà à cette époque, l’enseignement professionnel se voit assigner un objectif affiché de lutte contre le chômage et d’insertion professionnelle.

La loi Astier de 1919 est présentée comme posant les bases d’un enseignement professionnel unifié. Elle envisage un enseignement professionnel qui s’adresse principalement aux apprentis. Elle institue pour les ouvriers des cours de perfectionnement, les cours professionnels Astier, et marque la création du certificat d’aptitude professionnelle (le CAP). Le texte de la loi Astier affiche une préoccupation avant tout de l’aspect éducatif et culturel de l’apprentissage. L’organisation de cours professionnels obligatoires pour les jeunes de 14 à 17 ans employés dans des entreprises industrielles est alors confiée aux communes. En trois ans, plus de 300 communes vont proposer des cours professionnels, celles-ci étant la principale source de création de ces cours¹². Cependant, le nombre de personnes prétendant à l’obtention d’un CAP reste très limité. C’est notamment pour cette dernière raison que la loi Astier sera plus tard renforcée en instituant

¹² On estime que de 1920 à 1923, près de la moitié des cours professionnels Astier provient d’initiatives communales, un quart est proposé par des groupement patronaux ou des industriels, le reste se partageant entre les associations et les syndicats (source : ministère de l’éducation nationale).

l'obligation aux apprentis de se présenter à l'obtention du CAP (loi sur le contrat d'apprentissage de 1928).

Cette loi entraîne également la création d'un sous-secrétariat d'État de l'enseignement technique et professionnel sous la tutelle du ministère de l'Instruction Publique. S'il est difficile de cerner les véritables raisons de la mise en place de ce sous-secrétariat, il n'en demeure pas moins que la conséquence directe est l'intégration de l'enseignement professionnel et technique au sein du ministère de l'Instruction Publique et donc au sein du ministère ayant en charge les questions d'éducation du pays. La loi Astier peut alors être considérée comme la première loi organique concernant l'ensemble de l'enseignement professionnel et technique.

Ces divers changements politico-institutionnels de l'époque sont eux aussi marqués par les oppositions déjà citées à propos de l'enseignement professionnel en France. Il est important néanmoins de noter qu'un décret suivra la loi Astier, le décret du 26 septembre 1922. Ce décret vise à renforcer une orientation des élèves « en fonction de leurs aptitudes professionnelles » pour répondre aux attentes du monde productif. L'enseignement professionnel intégré à l'Instruction Publique est donc situé dans une vision qui se place d'emblée dans un cadre où la formation professionnelle doit s'adapter à la physionomie et aux demandes du monde productif.

Cette volonté d'adaptation se retrouve en 1925 avec la création des Chambres de métiers dont la fonction va être de s'occuper de l'organisation de l'apprentissage dans les ateliers en regard des intérêts des professionnels et notamment des artisans. Le lien entre les entreprises et l'enseignement professionnel de l'Instruction Publique se caractérise aussi par la création en 1926 du brevet professionnel (BP). Ce brevet, pouvant être obtenu par les titulaires d'un certificat d'études pratiques ayant passé deux ans en cours professionnels, devait permettre de progresser dans la hiérarchie au sein des entreprises. Le parcours professionnel d'un individu est de ce fait directement en lien avec son parcours au sein de l'enseignement professionnel institutionnalisé.

2.1.3. Les débuts de la scolarisation de l'enseignement professionnel

Si la loi Astier a été la première loi organique intégrant l'enseignement professionnel au sein de l'Instruction Publique, il semble qu'il faille attendre la loi Zay de 1937 issue du Front Populaire pour pouvoir parler strictement de scolarisation de l'enseignement professionnel. Cette loi qui, notamment, porte l'âge limite de fin de scolarisation obligatoire à 14 ans révolus, a tenté d'imposer l'idée d'une école unifiée et unique pour tous les élèves. Les modalités de cette école unique reposaient sur un enseignement secondaire unifié comprenant trois filières dont l'une relevait de l'enseignement professionnel et technique. Cependant, ce découpage en trois filières marque déjà une différence de valorisation entre l'enseignement professionnel d'un côté et l'enseignement général classique de l'autre. En effet, à la différence des deux filières relevant de l'enseignement général, la filière d'enseignement professionnel n'est pas sanctionnée par un baccalauréat (la création d'un baccalauréat « mathématiques et technique » ne se fera qu'en 1946).

Que l'on puisse parler de scolarisation de l'enseignement professionnel ne veut pas dire pour autant que le lien entre école et entreprise ne perdure pas. Durant les années trente, plusieurs éléments viennent caractériser la relation entre l'enseignement professionnel et le monde productif. Les écoles-ateliers, créées en 1937, en sont un exemple, mais c'est un décret renforçant la loi Astier qui vient marquer ce lien de manière forte et institutionnalisée. Ce décret de 1938 donne le droit aux employés âgés de 14 à 17 ans d'avoir un enseignement professionnel pratique. Chaque apprenti doit alors se présenter à un service d'orientation professionnelle, liant celle-ci à la formation professionnelle. Un nombre minimum d'apprentis par entreprise (en fonction de la taille de cette dernière) est également fixé.

Les centres de formation professionnelle (CFP) sont instaurés en 1939 suite à la déclaration de la Deuxième guerre mondiale. Ces centres ont pour objectif premier de former des ouvriers pour les besoins de l'industrie

d'armement. Si les premiers développements des CFP sont lents, les centres de formation professionnelle seront ensuite multipliés par le gouvernement de Vichy. Durant la deuxième Guerre mondiale, ce gouvernement va ainsi jouer un rôle dans l'évolution de l'enseignement professionnel et technique. L'objectif de formation des ouvriers reste le même mais vient aussi répondre à une volonté d'encadrer idéologiquement les élèves que les centres accueillent. Les CFP deviendront les centres d'apprentissage placés sous la tutelle de la Direction de l'enseignement technique à la fin de la guerre. Dans la même période, les écoles professionnelles commerciales et industrielles sont transformées en collèges techniques. Cette transformation aura pour conséquence une certaine démocratisation de l'enseignement. Du moins, l'accès à l'enseignement professionnel et technique moderne va connaître un essor considérable. Ceci posera les questions de la massification du public accueilli et des visées que l'enseignement professionnel doit avoir en conséquence.

Le développement quantitatif de l'enseignement professionnel conduit à une forte augmentation et une diversification de ses diplômes. Les CAP notamment sont largement atomisés. Cette grande disparité des diplômes porte là encore la marque du lien entre le monde de l'enseignement et le monde productif. Au côté des diplômes nationaux, de nombreux diplômes régionaux, voire départementaux, ont été créés sous l'impulsion des entreprises locales souhaitant des formations très spécialisées dans tel ou tel domaine. Ces nombreux diplômes (essentiellement des CAP) ne sont alors reconnus que très localement, de façon limitée. À la suite du Front Populaire qui l'avait entamée, le gouvernement de Vichy va tenter de mettre en place une standardisation de l'enseignement professionnel et technique. D'une part, vont être instaurés des programmes types pour les formations industrielles et commerciales. Et d'autre part, par la loi du 4 octobre 1943, l'État va s'octroyer le monopole de la délivrance des diplômes de l'enseignement professionnel et technique. Ceci est un nouvel élément marquant la tentative d'émancipation étatique concernant l'enseignement professionnel.

Au sortir de la deuxième Guerre mondiale, la scolarisation de l'enseignement professionnel se renforce avec une volonté d'unification des instances éducatives. Un Conseil de l'enseignement public unique, bien que

subdivisé, va remplacer les divers conseils préexistants. Dans cette période de rupture avec l'apprentissage, les oppositions entre l'Institution scolaire et le monde productif représenté par les organisations patronales vont continuer de se marquer. Les syndicats ouvriers tels que la CGT vont également jouer un rôle dans la scolarisation de cet enseignement. Si les patrons sont contre l'idée d'une filière d'enseignement professionnel intégrée au système scolaire, les syndicats ouvriers mettent en avant que cette intégration peut être un moyen d'émancipation des ouvriers. On retrouve les deux visions déjà présentes à la fin du XIX^{ème} siècle. D'un côté, l'Institution scolaire voit dans l'enseignement professionnel un moyen de concilier l'apprentissage d'un métier avec le développement personnel, social, laïc et républicain des apprentis. De l'autre côté, les organisations patronales conçoivent toujours l'enseignement professionnel, devant s'apparenter à un apprentissage sur le tas, comme un moyen de répondre aux besoins de main d'œuvre des entreprises, et souhaitent conserver un droit de regard.

C'est à partir de 1945 que la distinction entre enseignement technique et enseignement professionnel devient plus claire institutionnellement. La Direction de l'enseignement technique se divise alors en deux parties. La première continue d'avoir la responsabilité des écoles techniques, tandis que la seconde prend en charge l'apprentissage. Il est légitime de voir dans ce découpage les prémices d'une filière d'enseignement professionnel au côté d'une filière d'enseignement technique. Cette distinction est accentuée par la création, en 1946, des écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA) qui doivent assurer la formation des enseignants exerçant dans les centres d'apprentissage. Un corps d'inspecteurs de l'enseignement technique avec le statut de fonctionnaire voit le jour. Ces nouveaux inspecteurs remplacent les divers bénévoles d'horizons différents (industriels, commerçants, etc.) qui s'occupaient de l'inspection de l'enseignement technique auparavant. Ces derniers deviennent quant à eux des conseillers de l'enseignement technique. Marquant les relations entre institution scolaire et entreprises, ils ont la tâche de faire le lien entre l'école et les professionnels.

2.1.4. Avant l'intégration dans le système éducatif : les apports du plan Langevin-Wallon

Fin de l'année 1944, « le moment semble venu de procéder à une réorganisation générale pour remplacer [une] construction disparate par un ensemble clairement ordonné et susceptible de satisfaire tous les besoins. (...) Les besoins nouveaux de l'économie moderne posent la nécessité d'une refonte de notre enseignement qui, dans sa structure actuelle, n'est plus adapté aux conditions économiques et sociales »¹³. Une « commission ministérielle d'études pour la réforme de l'enseignement » est mise en place pour proposer un plan de réforme, elle est d'abord présidée par Paul Langevin et, par la suite, par Henri Wallon¹⁴. Le plan Langevin-Wallon sera rendu en 1947 mais un remaniement gouvernemental empêchera son application. Ce remaniement n'est d'ailleurs pas anodin puisqu'il correspond notamment au départ des communistes du gouvernement. Ce départ remet en cause des discussions ayant eu lieu au sein du Conseil National de la Résistance où les questions scolaires étaient déjà posées (clandestinement un temps), et le bien-fondé de la commande du Plan par le gouvernement provisoire de la Libération. Néanmoins, les propositions faites dans ce plan seront retenues dans tous les débats ultérieurs sur l'enseignement. Il est possible à ce propos d'émettre l'hypothèse selon laquelle la non application du Plan Langevin-Wallon confère à ce dernier une sorte de valeur symbolique, ce plan étant considéré par la gauche politique comme une référence mythique. En tout état de cause, il marque encore aujourd'hui une date clé dans l'évolution et l'histoire du système éducatif.

L'objectif principal affiché de ce plan de réforme était de combattre les inégalités de scolarisation liées aux conditions sociales d'existence. Le plan Langevin-Wallon prévoyait d'allonger la scolarité obligatoire à l'âge de 18 ans et de construire le cursus scolaire en cycles (voir encadré).

¹³ Plan Langevin-Wallon, juin 1947, p.3

¹⁴ Professeurs au Collège de France, et respectivement président du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) et président de la Société Française de Pédagogie (SFP).

Les cycles proposés par le plan Langevin-Wallon¹⁵

Premier cycle pour les élèves de 7 à 11 ans

Ce cycle devait présenter un enseignement commun à tous les élèves « pour des raisons à la fois psychologiques et pédagogiques ». Néanmoins, les méthodes effectives pédagogiques devraient prendre en compte la diversité des « aptitudes » des enfants.

Deuxième cycle pour les élèves de 11 à 15 ans

Considéré comme un cycle d'orientation, il devait proposer à la fois un enseignement commun à tous les élèves et un enseignement spécialisé. « L'enseignement spécialisé comportera un choix d'activités permettant d'éprouver les goûts et les aptitudes des enfants. Ces activités prendront toutes les formes qui peuvent, en rapport avec l'âge, indiquer l'orientation scolaire puis professionnelle qui conviendra ultérieurement à l'enfant ». Au fur et à mesure de cette détermination, les élèves auraient été dirigés vers différentes branches d'enseignement : littéraire, scientifique et technique d'une part ; professionnelle et pratique d'autre part. La conséquence de ce découpage est la distinction entre les établissements propres au deuxième cycle et ceux propres au troisième cycle.

Troisième cycle pour les élèves de 15 à 18 ans

Considéré comme un cycle de détermination, il devait être divisé en trois sections. : la section « pratique » aurait concerné « les enfants chez qui les aptitudes manuelles l'emportent sur les aptitudes intellectuelles [et qui] sont dirigés sur des écoles pratiques d'apprentissage ». Cela dit, les écoles pratiques d'apprentissage étaient censées conserver une part importante pour l'enseignement général. « La préparation au métier ne devra pas être étroitement

¹⁵ Le plan Langevin-Wallon décrit deux degrés d'enseignement. Le premier degré concerne les trois cycles présentés dans l'encadré. Le deuxième degré présente un enseignement propédeutique ou pré-universitaire et un enseignement universitaire. Je ne traite ici que du premier degré.

spécialisée ; mais sans oublier que la qualification ouvrière exige l'acquisition de connaissances théoriques et d'habitudes manuelles très précises, on cherchera à préparer les enfants à un secteur d'activité professionnelle aussi ouvert que possible ». Il est important de noter que la question de l'articulation entre enseignement pratique et enseignement général est déjà posée : « l'enseignement général doit être autant que possible articulé sur l'apprentissage proprement dit, afin d'avoir une action plus profonde sur l'enfant et d'éviter au métier de devenir une routine sans intérêt et sans autre avenir qu'elle-même ».

La section « professionnelle » dénote d'une coupure entre théorie et pratique. Elle montrait déjà, à l'époque, la valorisation plus grande accordée aux enseignements généraux par rapport aux enseignements professionnels. « Les enfants susceptibles de fournir des cadres moyens de la production et qui manifestent plus d'aptitudes pour l'exécution que pour les études théoriques seront dirigés sur les écoles professionnelles (...). Le passage de la section professionnelle dans la section théorique doit rester possible, grâce à des enseignements de rattrapage ».

La section « théorique » représentait les enseignements généraux et la possibilité de poursuivre des études supérieures. Cette section devait être divisée en deux avec d'un côté « les enseignements de base comme le français, l'histoire, une langue vivante pratique » et, d'un autre côté, une spécialisation (au choix, « humanités classiques, humanités modernes, sciences pures, sciences techniques »).

Les propositions du plan Langevin-Wallon contiennent déjà en 1947 certains termes du débat sur l'enseignement professionnel, de l'articulation de ce dernier avec l'enseignement général, ou encore de la place et de la valeur accordées à l'enseignement professionnel.

Dans les principes généraux énoncés par les auteurs du plan, il est possible de voir un certain refus d'une hiérarchie existante entre les différentes activités sociales, les disciplines, et par delà, les savoirs. « L'organisation actuelle de notre enseignement entretient dans notre société le préjugé antique d'une hiérarchie

entre les tâches et les travailleurs. Le travail manuel, l'intelligence pratique, sont encore trop souvent considérés comme de médiocre valeur. L'équité exige la reconnaissance de l'égale dignité de toutes les tâches sociales, de la haute valeur matérielle et morale des activités manuelles, de l'intelligence pratique, de la valeur technique »¹⁶. Mais cette volonté affichée est à mettre en perspective avec l'organisation de l'orientation prévue par le plan Langevin-Wallon. En effet, la voie de l'enseignement général reste mise en avant comme la voie d'excellence, l'orientation en filière professionnelle devant se faire par défaut. Cette hiérarchie persistante entre la filière générale et la filière professionnelle est également perceptible dans l'usage prévu des « passerelles » entre celles-ci : si la possibilité de rejoindre la voie générale depuis la voie professionnelle est évoquée, le chemin inverse ne l'est pas. Qui plus est, pour les élèves qui souhaiteraient aller de l'enseignement professionnel à l'enseignement général, il y aurait obligation de passage par des cours dits « de rattrapage », ce qui semble dire qu'une valeur plus grande (sous couvert d'évaluation d'aptitudes) est accordée aux enseignements généraux par rapports aux enseignements professionnels.

Bien que cela ne soit pas abordé en ces termes, il est à remarquer que la question du rapport au savoir apparaît dans le rapport Langevin-Wallon, notamment lorsque les auteurs s'intéressent à ce que l'enseignement doit apporter : « nous concevons la culture générale (...) comme une initiation aux diverses formes de l'activité humaine, non seulement pour déterminer les aptitudes de l'individu, lui permettre de rester en liaison avec les autres hommes, de comprendre l'intérêt et d'apprécier les résultats d'activités autres que la sienne propre, de bien situer celle-ci par rapport à l'ensemble »¹⁷.

À partir de 1948, l'enseignement professionnel va être de plus en plus structuré et codifié. Le lien entre le système éducatif et le monde productif continue d'être formalisé. Notamment, sont créées les Commissions nationales

¹⁶ Principes généraux du Plan Langevin-Wallon. Juin 1947. p.4

¹⁷ Principes généraux du Plan Langevin-Wallon. Juin 1947. p.5. Je reviendrai sur ce point.

professionnelles consultatives, les CNPC. Ces commissions sont composées par des personnels de l'éducation nationale, des représentants patronaux et des ouvriers. L'objectif des CNPC, il y en aura plus d'une vingtaine, n'est pas moindre ; ce sont elles qui fixent les contenus des programmes d'apprentissage et de diplômes, ainsi que les règlements des examens. La vision d'un enseignement professionnel se voulant adapté aux besoins des entreprises semble de mise puisque les Commissions nationales professionnelles consultatives seront structurées en regard des secteurs professionnels d'activités.

La codification de l'enseignement professionnel se poursuit en 1949 lorsque les centres d'apprentissage obtiennent le statut d'établissement d'enseignement technique avec la charge de former des ouvriers et des employés qualifiés. S'il reste des zones peu définies au niveau des modalités de fonctionnement des centres d'apprentissage, dans les faits, les élèves, recrutés à l'âge de 14 ans, suivent un cursus de trois ans pour obtenir un CAP. S'ajoutant aux diplômes déjà existants, le brevet de technicien (BT) est créé en 1952. Il représente un niveau intermédiaire entre le CAP et le brevet professionnel. Qui plus est, ce brevet de technicien contribue à ce qu'existe une véritable filière technologique distincte d'une filière d'enseignement professionnel caractérisée par les centres d'apprentissage.

L'intégration progressive dans le système éducatif, avec l'assimilation des centres d'apprentissage et la création de plusieurs diplômes, conduit à ce que soit promulgué un code de l'enseignement technique. Ce code, issu d'un décret en 1955, va hiérarchiser les établissements et les diplômes relatifs à l'enseignement professionnel et technique. La loi Astier reste néanmoins la référence principale.

2.1.5. De la réforme Berthoin de 1959 à la réforme Haby de 1975, les débuts d'un système éducatif intégrant l'enseignement professionnel et technique

En janvier 1959, Jean Berthoin, alors ministre de l'Éducation, signe un décret pour réformer l'organisation du système éducatif. Pour la première fois, il semble que le système éducatif soit pensé comme un ensemble cohérent devant aller de la classe de maternelle jusqu'à l'enseignement supérieur. Le décret est suivi d'une ordonnance qui prolonge l'âge de la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans révolus (pour la génération des enfants alors âgés de 6 ans). Les anciens segments de l'enseignement français sont remaniés en trois degrés successifs. À la fin du premier degré, la réforme Berthoin prévoit un cycle dit d'observation, il correspond aux classes de sixième et cinquième (qui concernent les élèves de 10 à 12 ans). Ce cycle d'observation doit permettre d'orienter les élèves vers les différentes filières du cycle terminal.

Parmi ces filières, certaines concernent l'enseignement professionnel et technique. La première de ces filières distingue un enseignement technique long qui est sanctionné par le brevet de technicien. Cet enseignement doit être suivi pendant quatre ou cinq ans par les élèves au sein de lycées techniques (les lycées techniques sont créés par la réforme Berthoin en lieu et place des anciennes écoles nationales professionnelles et collèges techniques). La deuxième filière correspond à un enseignement technique plus court qui débouche sur le diplôme du CAP. Ce diplôme s'obtient après trois années passées dans un collège d'enseignement technique (les CET remplacent les anciens centres d'apprentissage). Enfin, la troisième filière se caractérise par un enseignement terminal ouvert aux élèves qui souhaitent entrer en apprentissage à la fin de la scolarité obligatoire.

Suite à la refonte des différents ordres d'enseignement en un seul et même système se voulant être un ensemble cohérent, les anciennes directions de l'Éducation Nationale qui s'occupaient de ces ordres sont remplacées par de

nouvelles institutions plus transversales. La direction de l'organisation et des programmes scolaires prend notamment en charge les attributions qui étaient celles de la direction de l'enseignement technique.

Le début des années soixante se caractérise par la volonté de scolarisation des apprentissages. Créés en 1961, les centres de formation des apprentis (CFA) vont remplacer petit à petit les anciens cours professionnels obligatoires de la loi Astier. Cette création s'accompagne d'une circulaire du ministre de l'Éducation nationale qui met en place un nouveau régime dans lequel les organismes gestionnaires des centres de formation des apprentis doivent s'engager à augmenter la durée d'enseignement (360 heures minimum sont envisagées) et à améliorer la qualité, l'État de son côté s'engageant à participer financièrement. Allant dans ce sens, un accord sera signé entre les organisations patronales et la plupart des syndicats ouvriers pour tenter de rénover et de développer l'apprentissage.

En 1962, le Haut comité de l'orientation et de la formation professionnelle voit le jour. Ce comité est composé de plusieurs représentants de l'administration, d'acteurs économiques et de groupements de formation professionnelle. Marquant une nouvelle fois la volonté d'adaptation de l'enseignement professionnel à la vie économique, la mission du Haut comité de l'orientation et de la formation professionnelle est de « proposer les mesures propres à assurer la satisfaction des besoins en personnels de l'économie et les diverses activités techniques essentielles à la vie de la nation »¹⁸. La même année voit la création du Brevet de technicien supérieur (BTS) qui transforme plusieurs anciens brevets de techniciens.

En 1963 la réforme Fouchet-Capelle vient compléter la réforme Berthoin. D'une manière générale, cette réforme prévoit d'étendre les périodes d'observation et d'orientation à l'ensemble du premier cycle : le premier seuil d'orientation qui était fixé à la fin de la cinquième passe désormais en fin de troisième. Les collèges d'enseignement secondaire (CES) sont mis en place et

¹⁸ Article 39 du décret du 6 janvier 1959 relatif à la création du Haut comité de l'orientation et de la formation professionnelle.

deviennent le modèle de tout nouvel établissement secondaire du premier cycle. Concernant plus directement l'enseignement professionnel, la durée de préparation du CAP est diminuée, celle-ci passe de trois à deux ans et continue d'avoir lieu dans les collèges d'enseignement technique. Cette tentative de ramener le CAP à deux ans semble annoncer la création future du brevet d'enseignement professionnel (BEP). Les propositions contenues dans la réforme Fouchet-Capelle seront vivement critiquées et plusieurs mouvements de protestations feront que celle-ci ne sera que partiellement appliquée.

Les années soixante poursuivent la codification de l'enseignement professionnel et technique entamée après la deuxième guerre mondiale. En 1965, une nomenclature en six niveaux de formation voit le jour. La nomenclature fait suite aux travaux de l'économiste Jean Fourastié qui, dans le cadre de la préparation du IV^{ème} Plan (1959-1965), divise la population active en six niveaux de qualification. L'objectif affiché de ce découpage de la population active est de parvenir à estimer les besoins en main d'œuvre de la nation. Reprise dans le cadre du V^{ème} Plan (1966-1970), la nomenclature en six niveaux de formation sera généralisée en 1969.

Les six niveaux de formation

Niveau VI : Niveau de la préformation, de l'enseignement primaire avec son certificat de formation générale (CFG).

Niveau V : Niveau de fin du collège (jusque en troisième) ou du brevet d'études professionnelles (BEP) ou du certificat d'aptitude professionnelle (CAP).

Niveau IV : Baccalauréat (baccalauréat général, baccalauréat professionnel (Bac pro), baccalauréat de technicien - Bac Techno), ainsi que les brevet professionnel, brevet de maîtrise et brevet de technicien.

Niveau III : Bac +2, niveau du premier cycle de l'enseignement supérieur (brevet de technicien supérieur -BTS-, diplômes des instituts universitaires de technologie, ...).

Niveau II : Bac +3, +4, niveau de licence, ou diplômes des écoles d'ingénieurs.

Niveau I : Bac +5, +6, niveau supérieur aux licences (maîtrise,...) ou aux diplômes des écoles d'ingénieurs

Les sections du second cycle sont à nouveau remaniées en 1965 suite à la création du baccalauréat de technicien¹⁹ : une section technique industrielle est mise en place, et sanctionnée par un baccalauréat de technicien qui vient se substituer aux brevets de techniciens qui n'avaient pas été encore remplacés par des BTS. L'année suivante, ce sont les Instituts universitaires de technologie qui sont créés. Ces IUT délivrent un diplôme universitaire de technologie (DUT) après deux années d'études post-baccalauréat. Cet enseignement technique supérieur court est un moyen d'ouvrir de nouveaux débouchés aux élèves qui suivent un cursus en lycée technique. Cela crée également une situation concurrentielle entre l'enseignement secondaire (représenté par le BTS) et l'enseignement supérieur (représenté par l'IUT).

La volonté institutionnelle affichée de voir un enseignement professionnel qui réponde aux besoins en main d'œuvre du pays continue d'avoir une place importante dans la construction du système de formation professionnelle. En décembre 1966, une loi d'orientation sur la formation professionnelle est votée. Le double objectif assigné à la formation professionnelle est éloquent quant à l'image qui est donnée à cette dernière. Il s'agit d'une part de maintenir les connaissances des personnels qualifiés, et d'autre part, de combler les déficits du système éducatif en assurant le rattrapage des élèves qui n'auraient pas obtenu de formation suffisante. De manière globale, cette vision d'un enseignement professionnel subordonné à un enseignement général dont il doit combler les lacunes va perdurer.

¹⁹ Les conditions de passage et d'obtention du baccalauréat de technicien seront fixées en 1969. Il peut s'obtenir en trois ans d'études spécialisées. C'est sur cette base que seront créées les sections F, G et H (respectivement biologie, chimie, physique, mécanique, électronique, musique et arts plastiques ; administration, gestion et commerce ; programmation et techniques informatiques).

En 1969, le brevet d'enseignement professionnel, annoncé quelques années auparavant dans la réforme Fouchet-Capelle, est effectivement mis en place au sein des collèges d'enseignement technique. Deux ans plus tôt, des classes expérimentales de préparation au BEP avaient été créées. Là encore, la création de ce diplôme s'inscrit dans un objectif d'adaptation de la formation professionnelle aux besoins du monde productif. La spécialisation du CAP est remise en cause, jugée trop poussée. Le BEP, préparé en deux ans et placé au même niveau dans la nomenclature des formations (niveau V) que le CAP, doit assurer une formation moins spécialisée. Si la spécialisation d'un CAP est relative à un métier ou une activité professionnelle précise, celle d'un BEP est censée s'étendre à l'ensemble d'un secteur professionnel. Le débat autour de la spécialisation (prenant souvent les atours d'une opposition ou d'une complémentarité entre théorie et pratique) perdure aujourd'hui et se retrouve dans le discours des enseignants interrogés, j'y reviendrai.

Le CAP concerne alors les élèves issus de la classe de cinquième, le BEP s'adresse aux élèves issus de la classe de troisième. Une autre distinction importante entre CAP et BEP est à noter : contrairement au premier, le second offre la possibilité de poursuite d'études aux élèves par le biais de classes de seconde dites d'adaptation. Néanmoins, lors des premières années, les élèves titulaires d'un BEP allant en classe de seconde d'adaptation sont très minoritaires. Aux côtés du CAP et du BEP, un autre diplôme est aussi créé. Il s'agit, en 1970, du certificat d'éducation professionnelle (CEP). Ce diplôme peut être obtenu sans examen, en fonction des résultats portés sur le livret scolaire de l'élève. Il sanctionne une formation professionnelle dite de base (ouvriers et employés spécialisés) qui pouvait être dispensée par l'école ou l'apprentissage (des classes préparatoires au certificat d'éducation professionnelle existaient dans les collèges d'enseignement technique).

Si l'objectif de (re)valorisation de l'enseignement professionnel et technique est un sujet d'actualité, il peut parfois sembler être un phénomène récent. Or, cette volonté institutionnelle est affichée dès le début des années

soixante-dix. À cette époque, la question de l'articulation entre enseignement professionnel et général, dans le cadre de la valeur accordée à ces deux types d'enseignement, est déjà posée. C'est dans cette optique qu'est introduit l'enseignement technologique dans les classes de quatrième et troisième. Cet enseignement est censé être l'un des moyens d'assurer une orientation positive des élèves vers l'enseignement professionnel et technique. C'est ainsi que la technologie fait son apparition dans les programmes des collèges en permettant des équivalences entre filières générales et filières professionnelles et techniques.

Dans le même ordre d'idées, une loi d'orientation sur l'enseignement technologique est votée en juillet 1971. L'enseignement technique devient l'enseignement technologique. Ce changement de nomenclature intervient lui aussi dans le cadre de la volonté de revalorisation de cet enseignement. La modification de libellé s'accompagne d'autres changements. La loi d'orientation de 1971 restaure l'obtention du CAP en trois ans qui avait été amenée à deux ans par la réforme Fouchet-Capelle. L'enseignement technologique devra, à partir de cette date, obligatoirement proposer des périodes de stages en milieu professionnel (à temps plein, alterné ou simultané). La loi d'orientation est suivie par une loi relative à l'apprentissage, la loi Guichard, qui prévoit que tout contrat d'apprentissage devra être un contrat écrit. Par là, cette loi entend donner un premier véritable statut à l'apprentissage. L'apprentissage y est défini comme « une forme d'éducation donnée aux jeunes ayant satisfait à l'obligation scolaire et sanctionnée par un diplôme de l'enseignement technologique après deux ou trois ans de formation assurée en partie dans l'entreprise et en partie dans des centres de formation des apprentis (CFA) »²⁰.

La structuration de l'enseignement professionnel se poursuit en 1972 avec la création de nouvelles classes : les classes préprofessionnelles de niveau (CPPN) et les classes préparatoires à l'apprentissage (CPA). Les premières sont mises en place dans les différents collèges et concernent les élèves qui seront orientés vers un CAP ou les nouvelles CPA. Les secondes concernent les élèves de plus de

²⁰ Loi relative à l'apprentissage, du 16 juillet 1971.

15 ans qui seront orientés vers l'apprentissage et sont mises en place dans les collèges d'enseignement secondaire ou technique, ainsi que dans les centres de formation pour apprentis. Du point de vue législatif, la structuration de l'apprentissage passe alors par la création d'un service d'inspection académique, inspection d'ordre pédagogique, administratif et financier relative, d'une part, aux centres de formation des apprentis et, d'autre part, aux périodes de formation dans les entreprises. La loi Royer de décembre 1973 relative à l'apprentissage précisera les modalités de stages en entreprise durant les deux dernières années de scolarité obligatoire de sorte qu'un élève pourra évoluer en milieu professionnel tout en restant sous statut scolaire. La tension entre État et patronat perdure.

En 1975, une nouvelle loi est votée dans l'optique d'unification du système éducatif. La loi Haby crée le « collège unique » et supprime ainsi la répartition des élèves au sortir de l'école primaire au sein des différents premiers cycles de lycées et des collèges. Une fois de plus, la volonté affichée politiquement est de lutter contre les inégalités scolaires dues aux inégalités sociales en offrant un seul et même enseignement à l'ensemble des élèves. Certaines classes, considérées comme des classes dévalorisées ou de relégation, devront être amenées à disparaître. C'est le cas des classes préprofessionnelles de niveau et des classes préparatoires à l'apprentissage, bien que leur totale disparition ne sera que progressive, les dernières étant réellement supprimées à la rentrée 1992. Les activités manuelles, professionnelles ou techniques privilégiées dans ces types de classes seront progressivement intégrées dans le programme du collège unique. Dans la même optique, tous les établissements scolaires accueillant les élèves après la classe de troisième sont rebaptisés « lycées ». Les collèges d'enseignement technique notamment, deviennent des lycées d'enseignement professionnel (LEP). Par le biais de cette nouvelle appellation, l'enseignement professionnel se retrouve secondarisé au même titre que l'enseignement général dans les lycées classiques ou l'enseignement technique dans les lycées techniques. L'organisation des années d'enseignement de préparation au CAP et au BEP est remaniée.

Dans un contexte de massification scolaire, les établissements d'enseignement professionnel nouvellement intégrés à l'enseignement secondaire n'ont néanmoins pas réellement pris sur la sélection de leurs propres élèves. C'est plus globalement l'institution scolaire qui va générer une ventilation d'une partie des élèves vers la voie professionnelle. Dans le même temps, la situation des élèves issus des lycées d'enseignement professionnel en termes d'insertion professionnelle se dégrade. L'ensemble de ces éléments a une double conséquence : l'opposition des entreprises et des organisations patronales à un enseignement professionnel scolarisé se renforce ; et l'image en général de l'enseignement professionnel est dégradée.

Du côté de l'apprentissage, la deuxième moitié des années soixante-dix voit se préciser le statut des apprentis, en application de la loi Royer de 1971, qui devient assimilé au statut scolaire. Le statut des apprentis sera aligné sur celui des étudiants en juillet 1978. De même que l'enseignement professionnel est intégré au secondaire, l'apprentissage doit pouvoir être reconnu comme une voie de formation équivalente aux autres cursus scolaires. En 1979, l'État annoncera qu'il prend à sa charge l'ensemble des cotisations sociales patronales et salariales dans le cadre de l'apprentissage. La même année, des séquences éducatives en entreprises d'une durée minimale de dix semaines deviennent obligatoires dans le cadre des CAP et des BEP pour les élèves des lycées d'enseignement professionnel, renforçant ainsi la présence de l'alternance entre école et entreprise.

2.1.6. Depuis les années quatre-vingts

Au début des années quatre-vingt, les difficultés d'insertion professionnelle des élèves titulaires d'un CAP sont croissantes. Pour tenter de lutter contre ces difficultés, l'organisation de l'enseignement professionnel est une nouvelle fois modifiée. D'une part, l'orientation d'un élève en CAP ne peut dès lors se faire qu'avec l'accord de sa famille. D'autre part, des classes de quatrième et de troisième préparatoires au CAP sont ouvertes (à la rentrée 1982), remplaçant

les deux premières années de préparation au CAP toujours effectué en trois ans. Une fois passées les classes de quatrième et troisième préparatoires, chaque élève peut choisir son orientation parmi les voies suivantes : faire la troisième année de préparation au CAP, intégrer une première année de préparation au BEP, ou alors entrer en classe de seconde générale.

Deux ans plus tard, en 1984, les lycées d'enseignement professionnel deviennent les lycées professionnels (LP). Dans ces lycées, de nouvelles classes dites expérimentales sont ouvertes, ce seront les classes de quatrième et troisième technologiques. Si le premier objectif de ces classes pouvait être de positionner le premier seuil d'orientation à la fin de la classe de troisième plutôt qu'à la fin de la classe de cinquième, les modalités de mise en place de celles-ci vont avoir une toute autre conséquence. En effet, exclusivement ouvertes en lycée professionnel dans un premier temps, les classes de quatrième et troisième technologiques vont par la suite être ouvertes au sein du collège. De ce fait, sont réintroduites des voies d'enseignement pouvant être qualifiées de filières au sein du collège unique. Dès l'installation de ces classes en collège, leur place sera remise en cause, notamment parce que les élèves poursuivant par une seconde générale seront très minoritaires.

Toujours dans un souci affiché de lutter contre les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes, ainsi que dans l'optique d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, le diplôme du baccalauréat professionnel (Bac Pro) est créé, en 1985. La préparation du baccalauréat professionnel comprend des périodes de formation en entreprise, définissant un peu plus le rapport entre école et monde productif. La création d'un baccalauréat professionnel et la nouvelle dénomination des lycées professionnels sont censées revaloriser l'enseignement professionnel en le mettant sur un pied d'égalité avec les autres lycées.

La reconnaissance de l'enseignement professionnel et les rapports entre école et entreprise vont aussi être caractérisés par l'évolution du statut des personnels des lycées professionnels. En 1985, la loi Carraz autorise les personnels des lycées professionnels et technologiques à travailler en dehors de ces établissements, dans des entreprises de statut public ou privé. Le statut des nouveaux professeurs de lycée professionnel est également aligné sur celui des

professeurs des autres lycées au niveau de leur déroulement de carrière (les grilles indiciaires sont les mêmes mais il reste deux concours différents avec le CAPES et le CAPLP, et les obligations de services comportent des différences)

Les années quatre-vingt sont marquées par la volonté du gouvernement socialiste au pouvoir de réformer le système éducatif de manière globale « non plus à partir de réformes structurelles (...) mais à partir d'une réflexion sur les contenus qui devrait permettre de définir 'l'enseignement d'avenir' »²¹. L'importance accordée à la notion de savoir devient alors une volonté politique affichée. Suivant, le savoir est vu comme un bien construit à partir de divergences de points de vue, et bénéficie d'une nouvelle valorisation. La question du rapport au savoir est également posée : « le problème central de la démocratisation – et donc celui de l'accès d'enfants issus des milieux les plus éloignées de l'école – est celui du sens, du rapport que chaque élève entretient avec les savoirs de l'école. La réflexion sur les contenus doit donc intégrer la réflexion sur les conditions qui permettent à tous les élèves de donner un sens à ce qu'ils apprennent et d'inscrire leur activité d'apprentissage dans un projet préalable au contrat que l'école passe avec l'apprenant »²².

Du côté de l'enseignement professionnel, le lien avec l'entreprise est encore accru : création du bac professionnel, généralisation des stages en entreprises dans les cursus des lycées professionnels, jumelages entre écoles et entreprises, etc.. En 1986, c'est la création du Haut comité éducation économie qui va à son tour renforcer le lien entre école et entreprise. L'objectif de ce comité est affiché : il s'agit d'envisager toutes les modalités possibles d'un rapprochement entre le système éducatif et le monde de l'économie.

Si le gouvernement socialiste en appelle à des personnalités issues de la recherche telles que François Gros et Pierre Bourdieu (qui ont reçu « mission de procéder à une révision des savoirs enseignés en veillant à renforcer la cohérence

²¹ Tanguy, Lucie (1994). « Rationalisation pédagogique et légitimité politique ». in Ropé, Françoise et Tanguy, Lucie (sous la dir. de). Savoirs et compétences ; de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise. Éditions l'Harmattan (Logiques sociales). p.25

²² Bernard Descomps cité par Tanguy, Lucie (1994). « Rationalisation pédagogique et légitimité politique ». in Ropé, Françoise et Tanguy, Lucie (sous la dir. de). Savoirs et compétences ; de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise. Éditions l'Harmattan (Logiques sociales). p.28

et l'unité de ces savoirs »)²³, les représentants des milieux professionnels sont eux aussi conviés à définir une réforme des contenus d'enseignement. Dans les années quatre-vingts s'opère donc une redéfinition des programmes. Les CAP et les BEP sont rénovés. Les référentiels de formation et les prescriptions de l'enseignement professionnel sont toujours marqués par la présence simultanée d'une logique scolaire d'épanouissement personnel et de poursuite d'études, et d'une logique strictement professionnelle de réponse aux besoins des entreprises et du monde productif.

2.1.7. Conclusion

La réforme de l'EPI n'apparaît pas de façon fortuite et déconnectée des options et des principes politiques régissant l'enseignement professionnel. Cet ensemble de dispositifs est même une illustration pertinente de l'état d'esprit dans lequel se situent ces politiques – et en définitive les principales politiques d'éducation – depuis la fin des années 1990. Pour savoir si cette réforme s'inscrit dans le prolongement des réformes antérieures, il faut nécessairement apprécier l'ensemble du modèle actuel de l'enseignement et de la pédagogie en lycée professionnel.

Le modèle actuel se situe clairement dans le prolongement des réformes ayant, au fil des décennies, participé à la construction de l'enseignement professionnel. La rétrospective historique proposée ici doit donc permettre d'apprécier au mieux ce prolongement, avec l'avantage de souligner pour certaines périodes, la permanence de certains discours plutôt qu'une réelle progression cumulative des mesures. De fait, l'inertie que le système

²³ Bourdieu, Pierre et Gros, François (1989). Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement. Rapport à la demande du Président de la République François Mitterrand. On remarquera notamment que ce rapport évoquait déjà la question de la pluridisciplinarité et de l'interdisciplinarité, et apportait une critique du cloisonnement disciplinaire dans la construction des savoirs scolaires.

d'enseignement peut parfois laisser apparaître ne correspond pas mécaniquement à l'absence de continuité des réformes et des discours politiques.

Au niveau du second cycle professionnel, les finalités demeurent les mêmes au moins depuis les années 1960. Il s'agit d'une part, de former des diplômés de niveau V en vue d'occuper des emplois d'ouvriers et, d'autre part, de mettre l'accent sur le renforcement qualitatif et quantitatif de l'accès à l'enseignement professionnel (grâce en particulier au développement des possibilités de poursuite d'études au-delà du niveau V). Un des principaux enjeux de ces deux finalités repose sur la valorisation de l'enseignement professionnel qui, de façon relativement précoce, va devenir le lieu de la prise en charge de « l'échec scolaire ». Les politiques successives menées autour d'une certification scolaire minimale de niveau V vont tenter d'assurer cette « gestion » des élèves en difficulté en cours et à la sortie du collège (paradoxalement, elles contribuent en cela à renforcer le lien entre orientation – par défaut – et enseignement professionnel). Au milieu des années 80, avec l'annonce de *l'objectif des 80%*, il est même prévu de conduire l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du CAP ou BEP (cet objectif est revu à la baisse en 1992 ; il s'agit à ce moment-là de conduire au moins 94 % d'une classe d'âge au niveau V à l'an 2000). La valorisation de l'orientation vers un diplôme de niveau V, passe ici par l'ouverture d'une réelle poursuite d'études vers le niveau IV²⁴. La création du baccalauréat professionnel (1985) obéit à une logique de renforcement de l'objectif des 80 % d'une classe d'âge au niveau baccalauréat (l'homogénéité de ce niveau reste à interroger). Elle modifie à la fois l'image de l'enseignement professionnel et les parcours scolaires de ceux qui l'empruntent. Au cours des années qui suivent la création de ce diplôme, on assiste en effet en fin de BEP à une diminution de la pression de la demande sur les premières d'adaptation au profit des premières professionnelles.

Durant les années 80, l'enseignement professionnel a connu ainsi plusieurs réformes qui apparaissent dans le prolongement de celles impulsées durant les

²⁴ Agulhon, Catherine (1994). L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ? Éditions de l'Atelier, Paris, 265 p.

deux décennies précédentes. Ces réformes visent, entre autres choses, à assurer l'accompagnement et la certification des élèves en difficulté. Ces réformes touchent autant les contenus d'enseignement (refonte de certains référentiels, redéfinition de l'offre de formation), les modes d'organisation des formations (instauration de stages en entreprise sous différentes formes, mode de recrutement des enseignants), que les diplômes (création du baccalauréat professionnel, modalités d'évaluation). Pensées au nom d'une continuité politique et à la fois en réponse aux évolutions socio-démographiques, ces réformes ont peu ou prou toujours visé la mise en parité de l'Enseignement Professionnel et de l'Enseignement Général, posé comme modèle de référence. Cela s'observe à l'échelle de l'ensemble du second cycle (rapports entre plusieurs modèles pédagogiques et plusieurs types de diplômes) mais également à l'intérieur même de l'enseignement professionnel (rapports entre disciplines). Au sein de cet enseignement, dans lequel on tente dans le même temps d'assurer une certification minimale pour les élèves les plus en difficulté en collège et de proposer un cycle de formation prolongé pour l'accès à un baccalauréat²⁵, des tensions fortes s'exercent. Au moment de la mise en place du dispositif PPCP, la fonction de l'enseignement professionnel n'ayant pas radicalement changé, ces tensions se maintiennent. Elles apparaissent dans un contexte où plusieurs tendances nouvelles sont pointées comme des difficultés sensibles : situations d'abandon et de sortie en cours de formation, problématique de l'orientation en fin de BEP, difficultés de recrutement dans certains secteurs, baisse des effectifs. Les PPCP sont mis en place alors que le second cycle professionnel connaît une baisse continue de ses effectifs depuis 1990²⁶.

Il faut enfin noter l'émergence de la notion de rapport au savoir. Si cette émergence peut sembler tardive, elle n'apparaît véritablement de façon explicite que depuis quelques années, la question du rapport au savoir existe de manière

²⁵ C'est aussi sur la base de ce « défi » que certains acteurs de terrain, enseignants comme chefs d'établissement, reconnaissent et valorisent la spécificité de l'enseignement professionnel.

²⁶ En 1990, 726200 élèves fréquentaient le second cycle professionnel. En 2003, ils n'étaient plus que 698500. À partir de 2004, les effectifs augmentent sans atteindre aujourd'hui le seuil de 1990. En 2006, 720200 élèves étaient inscrits dans ce cycle. Les classes de BEP, quant à elles, continuent de voir leurs effectifs diminuer (-0,4% de 2006 à 2007). Source : Insee.

implicite dans les débats caractérisant l'évolution de l'enseignement professionnel (par exemple, dans le rapport au savoir propriétaire entretenu à l'époque des corporations).

2.2. Enseignement Professionnel Intégré et nouveaux enjeux

Dans le contexte institutionnel décrit précédemment, avait été annoncée pour la rentrée 2000 une réforme de fond de « l'organisation pédagogique » au sein des lycées professionnels. Celle-ci s'appuie sur le principe d'un Enseignement Professionnel Intégré (EPI, avec la définition de la Charte des lycées professionnels du XXI^{ème} siècle)²⁷. Comme le précise le ministre de l'époque, « l'enseignement professionnel intégré représente une triple intégration : institutionnelle, celle du lycée professionnel à l'éducation nationale ; pédagogique, celle de la formation générale à la formation professionnelle, celle des périodes en entreprise au sein de la formation professionnelle » (Claude Allègre, alors Ministre de l'éducation, Conférence de presse du 24 juin 1999). Cette réforme repose autant sur la rénovation de certains dispositifs anciens que sur l'introduction de pratiques dites « innovantes » sinon nouvelles. Cela se traduit à trois niveaux. Le premier est relatif à une réorganisation des horaires et des emplois du temps. Le deuxième s'attache au renforcement du partenariat entre lycées et entreprises (par la création de postes de coordinateurs académiques, de la mise en place des groupements d'intérêt public (GIP) ainsi que de la définition d'une nouvelle convention de stages). Enfin, le troisième niveau concerne l'instauration de mesures pédagogiques spécifiques (avec la création de postes de chefs de travaux dans les séries tertiaires, le suivi des Périodes de Formation en

²⁷ Selon les sources dont je dispose, l'esprit de l'EPI est évoqué pour la première fois en 1998 lors d'une table ronde présidée par le recteur Marois et réunissant les principaux représentants des partenaires sociaux.

Milieu Professionnel, les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel, l'Éducation Civique Juridique et Sociale, la poursuite du soutien scolaire, le renforcement de l'enseignement modulaire ainsi que le développement des NTIC). Le « pilotage » de ces différentes mesures est – en principe – assuré par le Conseil National des Lycées Professionnels. Cette nouvelle instance « coiffera les CPC, associera les partenaires sociaux et travaillera à la fois sur l'enseignement général et professionnel, pour en assurer la cohérence » (Actes du Colloque de Lille sur l'EPI, septembre 1999, p.51).

En restant à ce stade de connaissance de surface de l'Enseignement Professionnel Intégré, il est possible de voir que les enjeux principaux de cette réforme se situent au niveau de la relation entre système éducatif et entreprises, relation qui tendrait à être modifiée par l'introduction de nouveaux dispositifs dont les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel (PPCP) qui apparaissent comme emblématiques. Une telle approche entraîne naturellement le besoin de se poser la question de savoir quels peuvent être les objectifs visés par l'EPI.

Ce travail propose de poser cette question des objectifs de l'Enseignement Professionnel Intégré afin d'appréhender les enjeux relatifs à cette réforme et de pouvoir ainsi déboucher sur des premiers questionnements. Ce qui suit est donc consacré à la prise de connaissance des objectifs explicites de la réforme étudiée, mais également à la prise de connaissance des moyens explicites censés être mis en œuvre pour la réussite des dispositifs concernés. En d'autres termes, il est question de dégager des textes officiels (décrets, arrêtés, circulaires, notes de service, publiés au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN)) l'intégralité des objectifs et des moyens annoncés comme étant ceux de l'Enseignement Professionnel Intégré.

Il est important de noter que cette analyse des textes officiels vise à l'exhaustivité, c'est-à-dire une connaissance complète et précise de tous les objectifs et de tous les moyens explicites présentés. L'intérêt d'une telle démarche réside bien entendu dans le fait d'apporter une base solide à toute réflexion postérieure et, dans ce cas précis, elle est indispensable.

Cela est nécessaire si l'on veut déterminer clairement et de façon précise l'objet de la recherche. Il me semble en effet qu'il est important de ne pas négliger ce niveau d'étude car il constitue en soi une partie indispensable du travail de recherche. Il n'est pas possible de se contenter d'une simple connaissance de surface si l'on veut pouvoir aborder l'Enseignement Professionnel Intégré de manière rigoureuse et pertinente, et cela passe par une étape de recherche relativement descriptive, bien que la démarche d'analyse en elle-même ne le soit pas.

À propos de l'analyse des textes officiels

L'ensemble des décrets, arrêtés, circulaires, notes de service, publiés au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale et parus au recueil des lois et règlement (RLR) représente une masse considérable de documents qu'il a fallu rassembler, lire et analyser afin d'en dégager les éléments nécessaires à l'étude. Cette étude prend également en compte les actes du colloque fondateur de l'Enseignement Professionnel Intégré organisé à Lille les 29 et 30 septembre 1999.

Dans un premier temps, il a été nécessaire de définir les termes « d'objectif » et de « moyen » :

- les objectifs sont entendus comme les fins que doivent atteindre les dispositifs étudiés et devant être présentés comme tels dans les textes officiels.
- les moyens sont entendus comme les actions devant être conduites pour que les dispositifs atteignent leurs objectifs et devant être présentés comme tels dans les textes officiels.

Il faut également garder à l'esprit que cette démarche place la recherche – du moins pour un temps – du côté de l'institution puisqu'elle s'appuie sur les textes officiels. C'est pour cela qu'il sera question « d'objectifs explicites » et de « moyens explicites ». Néanmoins, le reste de ce travail – c'est-à-dire hors de l'analyse des textes – se détache du point de vue de l'institution pour rejoindre une vision plus réflexive.

Pour dégager les objectifs et les moyens explicites de la réforme étudiée, il a fallu compulser les textes officiels pour ensuite procéder à une analyse par catégorisation.

La démarche retenue pour cette catégorisation a été la suivante : en se basant sur les deux grandes catégories « objectifs » et « moyens », il a ensuite été possible de procéder à un classement en extension, c'est-à-dire en utilisant des sous-rubriques apparaissant comme pertinentes lors de l'analyse.

2.2.1. Les objectifs explicites de l'Enseignement Professionnel Intégré

Après l'analyse des décrets, arrêtés, circulaires, notes de service, publiés au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale et parus au recueil des lois et règlements, ainsi qu'après celle des actes du colloque de Lille, il est possible de présenter les objectifs explicites de l'Enseignement Professionnel Intégré selon sept types. Ces sept types sont ici hiérarchisés selon leur importance en volume dans les textes officiels et dans les actes du colloque de Lille, du plus important au moins important. Des regroupements éventuels – pour un classement peut-être plus signifiant – seront faits plus tard. Ces sept objectifs explicites de l'EPI sont les suivants :

- ⇒ l'adaptation de la formation professionnelle initiale à l'entreprise
- ⇒ l'articulation entre enseignement professionnel et enseignement général
- ⇒ l'apprentissage de l'autonomie par les élèves

- ⇒ l'affirmation du rôle de l'école dans la formation professionnelle pour l'entreprise
- ⇒ la revalorisation de l'enseignement professionnel
- ⇒ l'accès à une qualification pour tous les élèves
- ⇒ la formation à la création d'entreprise

2.2.1.1. Premier objectif : l'adaptation de la formation professionnelle initiale à l'entreprise

Le principal objectif, en tout cas le plus fréquemment annoncé, de l'Enseignement Professionnel Intégré concerne la relation entre le système de formation initiale et les entreprises. Il s'agit de parvenir à un partenariat fort entre l'institution qui offre la formation et les représentants de professions. Au-delà de l'idée selon laquelle le lycée professionnel doit former des personnes aptes à l'exercice d'un métier, il est question de faire évoluer l'offre de formation en regard des besoins des entreprises.

Même si je reviendrai sur ce point plus tard, il est d'ores et déjà possible de remarquer que cet objectif marque une volonté institutionnelle de se placer dans une optique d'adéquation entre formations et emplois.

Adaptation de la formation professionnelle à l'entreprise

⇒ *Le lycée professionnel doit devenir un pôle de ressources pour les entreprises*

« *Le développement de l'Enseignement Professionnel Intégré repose sur un partenariat fort avec les professions et sur une offre de formation en adéquation avec les évolutions de l'emploi et les besoins des élèves. Le lycée professionnel peut ainsi être un pôle de ressources pour les entreprises (...)* ». (Bulletin officiel spécial n°2 du 09.03.2000)

⇒ *Adaptation au travers de la rénovation des diplômes*

« Ces diplômes sont définis, branche par branche, avec les représentants des employeurs et des salariés au sein des commissions professionnelles consultatives ». (Bulletin officiel spécial n°2 du 09.03.2000)

⇒ *Adapter l'offre de formation aux besoins des entreprises*

« *Sur la question plus globale des professions déficitaires en main d'œuvre qualifiée, j'ai [le ministre de l'éducation nationale] demandé aux recteurs de tirer les conséquences de ces pénuries sur notre offre de formation initiale en ouvrant par exemple des sections supplémentaires (...)* ». (Bulletin officiel spécial n°2 du 09.03.2000)

« (...) construire des outils de formation adaptés aux besoins des entreprises ». (Actes du colloque de Lille, intervention de Marylise Lebranchu, secrétaire d'État aux P.M.E., au commerce et à l'artisanat)

2.2.1.2. Deuxième objectif : l'articulation entre enseignement professionnel et enseignement général

L'un des objectifs principaux de l'Enseignement Professionnel Intégré est l'articulation entre enseignement professionnel et enseignement général, notamment et principalement par le biais du dispositif des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel. Des dispositifs analogues sont institués dans les lycées d'enseignement général ainsi que dans les collèges avec les mêmes objectifs de modification des pratiques des enseignants (passerelles entre les disciplines, travail en équipe, et amélioration du sens pour les élèves). Il s'agit des travaux personnels encadrés (TPE) et des itinéraires de découverte (IDD). Les PPCP, les TPE et les IDD sont présentés comme les trois dispositifs principaux de nouveaux modes des apprentissages au collège et au lycée.

Ce point sera directement traité plus tard mais le PPCP préconise l'articulation de disciplines qui obéissent à des traditions pédagogiques sensiblement différentes et qui, encore aujourd'hui, apparaissent de façon cloisonnée les unes aux autres. D'une part, il suppose la transformation des pratiques d'enseignement en provoquant la mise en place d'une pluridisciplinarité devant favoriser l'acquisition et le sens des savoirs transmis chez les élèves ; il

implique d'autre part une transformation des modes d'organisation et de fonctionnement de l'action collective au sein des établissements se traduisant par un travail en équipes de la part des enseignants. Une tension se joue entre ce que nécessite la pluridisciplinarité, en termes proprement pédagogiques, et la réalité des choix d'organisation collective des enseignements (horaires disponibles, emploi du temps, programmes scolaires, préparation au diplôme, etc.).

Articulation entre enseignement général et enseignement professionnel

⇒ Introduire une continuité entre enseignement général, enseignement professionnel et formation en entreprise

« Cela dépasse la simple logique de contiguïté entre enseignement général, enseignement professionnel et formation en entreprise. C'est une véritable continuité pédagogique qui se construit. C'est cela l'Enseignement Professionnel Intégré ». (Bulletin officiel spécial n°2 du 09.03.2000)

⇒ Dépasser la juxtaposition entre activité professionnelle et enseignement scolaire

« Trop souvent encore, malheureusement, les formations en alternance se contentent de juxtaposer l'exercice d'une activité professionnelle avec un enseignement scolaire traditionnel, sans créer cette tension entre les connaissances construites dans l'action et celles que l'on s'approprie à l'école. Le projet qui sous-tend la notion d'Enseignement Professionnel Intégré constitue une réponse à cette insuffisance ». (Actes du colloque de Lille, intervention de Nicole Pery, secrétaire d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle)

2.2.1.3. Troisième objectif : l'apprentissage de l'autonomie par les élèves

L'autonomie est vue comme un atout que les élèves doivent posséder. Elle doit permettre d'améliorer le travail personnel, l'acquisition des savoirs ; bref, elle est un avantage potentiel que les élèves doivent avoir et entretenir. Au-delà des motifs relatifs au travail personnel, cette autonomie se place au niveau des parcours de formation des personnes.

Cette question de l'autonomie se retrouve dans plusieurs dispositifs qui font partie de l'Enseignement Professionnel Intégré tels que les enseignements modulaires (présentés comme devant être renforcés) et les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel. En effet, un des objectifs des enseignements modulaires est de permettre aux élèves de parvenir à améliorer leur travail personnel et à être autonomes, c'est-à-dire permettre aux élèves de pouvoir prendre un certain recul par rapport à leur démarche de travail et d'en déceler eux-mêmes les points forts et les points faibles. Il s'agit également ici d'apprendre aux élèves à auto-évaluer leur démarche. Il faut noter qu'il existe ici une « convergence » avec la présence de l'autonomie (baptisée « compétence n°7 : autonomie et initiative ») en tant qu'un des sept objectifs du « Socle commun » qui définissent l'enseignement de la scolarité obligatoire depuis la Loi Fillon de 2005.

Apprentissage de l'autonomie par les élèves

⇒ Apprendre aux élèves à être autonomes

« L'École ne doit plus seulement transmettre les bases indispensables à l'exercice d'un métier ou d'une profession mais aussi développer les aptitudes permettant à chacun d'acquérir l'autonomie désormais indispensable pour construire son propre parcours et continuer d'apprendre à travers les différentes dimensions de son expérience professionnelle et personnelle » (Actes du colloque de Lille, intervention de Nicole Pery, secrétaire d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle)

⇒ Prise en compte des parcours individuels

« Tout autant que l'acquisition organisée des connaissances, c'est la manière dont chaque jeune construit son parcours de professionnalisation qui doit être notre préoccupation constante ». (Actes du colloque de Lille, intervention de Nicole Pery, secrétaire d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle)

⇒ L'autonomie au niveau des enseignements modulaires

« Tous les élèves tireront profit de ces heures modulaires : c'est une évidence pour les élèves les plus en difficulté ; c'est aussi une réalité pour les élèves plus à l'aise : il leur est utile de prendre le temps d'identifier ce qui a été pertinent dans leur démarche ». (note de service 92-164)

« On ne fera pas des modules le prolongement des cours en classe entière mais le lieu de l'apprentissage de l'autonomie ». (Circulaire 2000-009)

« [Les enseignements modulaires] permettent aux élèves de prendre la juste mesure de leurs propres ressources, de déceler leurs points faibles, d'affermir leurs intérêts personnels et de développer leur autonomie ». (Note de service 92-164)

« L'aide particulière à apporter aux élèves (...) doit porter prioritairement sur l'organisation du travail personnel, le développement de l'autonomie (...). L'enseignement en module est un des lieux appropriés pour traiter ces besoins ». (Circulaire 95-099)

2.2.1.4. Quatrième objectif : l'affirmation du rôle de l'école dans la formation professionnelle pour l'entreprise

L'Enseignement Professionnel Intégré pose directement la vaste question du rôle de l'École et plus précisément de la formation professionnelle initiale. L'EPI va dans le sens d'un renforcement du rôle de l'École comme devant apprendre aux élèves à exercer un métier.

Affirmer le rôle de l'école dans la formation professionnelle pour l'entreprise

⇒ Faire évoluer le rôle de l'École comme principalement propédeutique à l'exercice futur d'un métier

« L'Enseignement Professionnel Intégré concerne donc aussi bien les futurs ouvriers qualifiés que les futurs ingénieurs et cadres. Plus qu'une simple rénovation des filières professionnelles courtes, c'est à un autre regard sur le rôle de l'école dans la préparation à l'exercice d'un métier que nous convie cette notion ». (Actes du colloque de Lille, intervention de Nicole Pery, secrétaire d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle)

⇒ Aller vers une « professionnalisation » des jeunes

« [L'EPI doit] contribuer à la professionnalisation des jeunes ». (Actes du colloque de Lille, intervention de Nicole Pery, secrétaire d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle)

2.2.1.5. Cinquième objectif : la revalorisation de l'enseignement professionnel

Cet objectif concerne l'idée selon laquelle l'enseignement professionnel serait dévalorisé, vu comme un parcours de relégation pour les élèves qui sont en situation d'échec dans les filières d'enseignement général. Avec, principalement, les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel, l'Enseignement Professionnel Intégré doit contribuer à améliorer l'image de l'enseignement professionnel et de ses lycées. C'est là un enjeu majeur sous-tendu par l'annonce faite par l'Institution de la volonté de changement du système de formation professionnelle initiale.

La revalorisation de l'enseignement professionnel

⇒ Faire évoluer l'image de la formation professionnelle

« Améliorer l'image des métiers et des filières professionnelles ». (Actes du colloque de Lille, intervention de Marylise Lebranchu, secrétaire d'État aux P.M.E., au commerce et à l'artisanat)

2.2.1.6. Sixième objectif : l'accès à une qualification pour tous les élèves

L'accès à une qualification pour tous les élèves n'est pas un objectif exclusif de l'Enseignement Professionnel Intégré, mais ce dernier est montré comme un moyen de renforcer la volonté d'y parvenir. C'est donc une sorte de réaffirmation d'un objectif global de l'enseignement professionnel.

L'accès à une qualification pour tous les élèves

⇒ « Le lycée professionnel doit permettre l'accès à la qualification pour tous ». (Actes du colloque de Lille, intervention de Nicole Pery, secrétaire d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle)

2.2.1.7. Septième objectif : la formation à la création d'entreprise

Caractéristique de la volonté affichée d'apprendre aux élèves à construire un projet, que ce soit un projet en tant qu'exercice dans le cadre de la formation ou un projet au sens d'un parcours individuel (ce terme est à discuter en lui-même), la formation à la création d'entreprise semble rejoindre la question de l'apprentissage de l'autonomie par les élèves.

La formation à la création d'entreprise

⇒ Apprendre aux élèves à créer une entreprise

« Enfin, et c'est un sujet majeur pour le dynamisme de notre société, nous devons relever, au travers notamment du système éducatif, le défi de la création d'entreprise » ; « Les formations se sont souvent enrichies d'un module sur « rédiger son CV » privilégiant ainsi la culture du salariat. Mais combien ont inclus un exercice sur « je crée mon entreprise », « je conduis un projet », « j'apprends la gestion comptable, juridique et sociale ». L'enseignement professionnel peut être le fer de lance de telles initiatives ». (Actes du colloque de Lille, intervention de Marylise Lebranchu, secrétaire d'État aux P.M.E., au commerce et à l'artisanat)

2.2.2. Les moyens explicites de l'Enseignement Professionnel Intégré

Les moyens de l'Enseignement Professionnel Intégré sont à entendre comme les modalités de mise en place des dispositifs concernés pour atteindre les objectifs cités précédemment et, d'une manière générale, pour que la réforme de l'EPI soit effective. Les moyens annoncés dans les textes officiels et lors du colloque fondateur de Lille peuvent être rassemblés dans un premier temps selon sept types.

⇒ les modalités du partenariat entre lycées et entreprises

⇒ les changements apportés aux formations et aux contenus d'enseignement

- ⇒ les moyens d'articulation entre enseignement professionnel et enseignement général
- ⇒ la variabilité des horaires
- ⇒ l'individualisation des parcours
- ⇒ les modalités concernant les démarches de projets
- ⇒ la formation des enseignants

2.2.2.1. Premier moyen : les modalités du partenariat entre lycées et entreprises

L'adaptation de la formation professionnelle initiale au monde productif, aux attentes des entreprises est l'un des principaux objectifs annoncés de l'Enseignement Professionnel Intégré. Il n'est donc pas surprenant de voir que les moyens affichés pour atteindre cet objectif concernent avant tout la mise en place effective d'un partenariat poussé entre les lycées et les entreprises. Il a été clairement énoncé que le lycée professionnel doit être inséré dans l'environnement économique et que l'implication des entreprises doit être de mise.

Les modalités du partenariat entre lycées et entreprises

⇒ Mise en place de dispositifs devant permettre le partenariat entre lycées professionnels et entreprises.

« Dès la rentrée 1999, des coordonnateurs ont été mis en place au niveau des établissements et des académies. Ils sont chargés de faire le lien avec les milieux économiques. Au niveau local, ils ont notamment pour fonction d'identifier les préoccupations des entreprises en termes de recrutement ou de formation de leurs personnels. Au niveau académique, leur rôle consiste davantage à analyser les relations entre formation et emploi ». (Bulletin officiel spécial n°2 du 09.03.2000)

« La loi du 12 juillet 1999 sur l'innovation et la recherche offre un cadre pour favoriser les actions d'innovation et de transfert de technologie qui peuvent se développer entre les lycées professionnels et les entreprises sous forme de groupements d'intérêt public (GIP) ». (Bulletin officiel spécial n°2 du 09.03.2000)

« Dès la rentrée scolaire 2000, de nouveaux contrats de stage en entreprise dont les élèves seront désormais les signataires à part entière, avec leurs établissements et les entreprises, seront mis en application ». (Bulletin officiel spécial n°2 du 09.03.2000)

« Un Haut comité éducation-économie-emploi est créé (décret n°2000-216 du 16 mars 2000). Ce Haut comité associe les partenaires économiques et sociaux de l'éducation nationale (...). Il est chargé d'établir une concertation permanente entre l'éducation nationale et ses partenaires économiques en vue d'assurer une élaboration continue des liens entre le système éducatif, l'économie et l'emploi ». (Bulletin officiel spécial n°2 du 09.03.2000)

⇒ Impliquer les entreprises

« Cela ne se fera pas sans l'implication des entreprises. Avec l'amélioration de la situation de l'emploi, beaucoup d'entre elles prennent aujourd'hui conscience qu'il est de leur intérêt de concourir à cet objectif de professionnalisation de l'ensemble des jeunes. (...) L'enseignement professionnel intégré et la plus grande complémentarité entre les diverses voies de professionnalisation contribueront à améliorer les conditions du dialogue entre le système éducatif et le monde économique ». (Actes du colloque de Lille, intervention de Nicole Pery, secrétaire d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle)

⇒ Inclure les partenaires sociaux dans l'élaboration des certifications de qualifications

« Ce dialogue doit notamment se concrétiser à travers l'amélioration de notre système de certification des qualifications. Les partenaires sociaux souhaitent, avec raison, jouer un rôle plus déterminant dans l'élaboration des titres et des diplômes. (...) ce système doit devenir plus lisible et mieux articulé à la gestion des compétences dans les entreprises ». (Actes du colloque de Lille, intervention de Nicole Pery, secrétaire d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle)

2.2.2.2. Deuxième moyen : les changements apportés aux formations et aux contenus d'enseignement

Une manière de parvenir aux changements escomptés par l'Enseignement Professionnel Intégré passe par le fait de modifier les parcours de formation eux-mêmes ainsi que les contenus d'enseignement. C'est là une idée essentielle qui est soulevée : cela implique en effet qu'il est admis que ces contenus

d'enseignements sont déterminants dans la perspective d'une évolution du système de formation initiale.

Les changements apportés aux formations et aux contenus d'enseignement

⇒ Modifier les possibilités de parcours de formation

« Dès la rentrée scolaire 2000, de nouveaux contrats de stage en entreprise dont les élèves seront désormais signataires à part entière, avec leurs établissements et les entreprises, seront mis en application ». (Bulletin officiel spécial n°2 du 09.03.2000)

« Il y a, depuis longtemps, des possibilités de passage de l'enseignement professionnel vers l'enseignement général ou technologique. Aujourd'hui des élèves de l'enseignement général à la recherche d'une qualification sont prêts à se réorienter vers l'enseignement professionnel, grâce à des dispositions qui tiennent compte de leur parcours en enseignement général et leur permettent un rattrapage dans les matières professionnelles ». (Bulletin officiel spécial n°2 du 09.03.2000)

« Nous devons (...) permettre que des jeunes ayant une bonne formation générale puissent préparer de manière accélérée des diplômes professionnels ». (Actes du colloque de Lille, intervention de Marylise Lebranchu, secrétaire d'État aux P.M.E., au commerce et à l'artisanat)

⇒ Agir sur les contenus d'enseignement

« [Il est obligatoire] pour l'outil de formation de développer des savoir-faire mais aussi des savoir-être. (...) Cette combinaison de savoir-faire et de savoir-être acquis notamment par l'alternance, me semble constituer l'originalité de l'enseignement professionnel ». (Actes du colloque de Lille, intervention de Marylise Lebranchu, secrétaire d'État aux P.M.E., au commerce et à l'artisanat)

« Cette pluralité [savoir-faire et savoir-être] constitue la chance de notre système français. À condition que l'on sache s'en servir intelligemment en tenant compte de ce que sont les jeunes, leur diversité, et aussi la nature des apprentissages à acquérir ». (Actes du colloque de Lille, intervention de Marylise Lebranchu, secrétaire d'État aux P.M.E., au commerce et à l'artisanat)

« Les contenus d'enseignement eux-mêmes, la pédagogie et les enseignements [sont un levier d'action de l'Enseignement Professionnel Intégré] ». (Actes du colloque de Lille, intervention de Catherine Moisan, inspectrice générale)

2.2.2.3. Troisième moyen : les moyens d'articulation entre enseignement professionnel et enseignement général

L'un des objectifs cités précédemment de l'Enseignement Professionnel Intégré est l'articulation entre enseignement professionnel et enseignement général. Cette articulation (présentée comme devant être un équilibre) doit devenir effective grâce à des modifications horaires, une certaine pluridisciplinarité (sur laquelle je reviendrai), un travail en équipes de la part des enseignants et des élèves, et un dépassement de l'opposition entre « théorie et pratique ». Ces différents éléments sont les caractéristiques mêmes des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel emblématiques de l'EPI.

Les moyens d'articulation entre enseignement professionnel et enseignement général

⇒ Un équilibre entre enseignement professionnel et enseignement général

« L'équilibre entre la formation générale et la formation professionnelle fait l'originalité et la valeur de l'enseignement professionnel français (...). De nouvelles grilles horaires qui maintiennent ces équilibres seront ainsi mises en place dès la rentrée ». (Bulletin officiel spécial n°2 du 09.03.2000)

« La distinction qui existait entre les enseignements théoriques et les enseignements pratiques étant aujourd'hui totalement obsolète, professeurs d'enseignement général et professeurs des disciplines techniques seront maintenant traités à égalité complète ». (Bulletin officiel spécial n°2 du 09.03.2000)

« [Dans le cadre des PPCP, les élèves] seront encadrés à cette occasion par des professeurs travaillant eux-mêmes en équipe et issus aussi bien de l'enseignement professionnel que de l'enseignement général ». (Bulletin officiel spécial n°2 du 09.03.2000)

⇒ Dépasser l'opposition entre enseignement pratique et enseignement théorique

« C'est à travers la confrontation à des situations concrètes que les connaissances scolaires deviennent des savoirs opérationnels. Inversement, c'est grâce à l'appropriation de connaissances théoriques que l'élève ou le stagiaire acquiert la capacité de transposer ce qu'il a appris par la pratique dans des situations très diverses. L'alternance, lorsqu'elle est bien conçue, ne vise nullement à substituer les connaissances pratiques aux connaissances formelles. Elle est,

au contraire, une voie pour dépasser les fausses oppositions entre connaissances générales et connaissances professionnelles, entre théorie et pratique ». (Actes du colloque de Lille, intervention de Nicole Pery, secrétaire d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle)

« En redonnant toute leur importance à la mobilisation des connaissances dans les situations concrètes, l'enseignement professionnel intégré permet de dépasser les oppositions stériles entre une voie qui privilégierait les apprentissages généraux et une voie qui privilégierait les apprentissages pratiques ». (Actes du colloque de Lille, intervention de Nicole Pery, secrétaire d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle)

2.2.2.4. Quatrième moyen : la variabilité des horaires

Il est question ici d'allègement des horaires de formation et de répartition des périodes de stages sur l'ensemble de l'année scolaire. Ce moyen est aussi dans les faits lié au type de moyens précédent. Il s'agit de modifier les horaires ou de les rendre ponctuellement adaptables pour permettre notamment le travail en équipes, les rencontres entre professeurs de l'enseignement général et professeurs de l'enseignement professionnel, ou encore de considérer les emplois du temps comme évolutifs en fonction par exemple des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel.

La variabilité des horaires

⇒ Réduction du volume horaire et étalement des périodes de stages

« Pour que les élèves trouvent une vie comparable à celle des jeunes de leur âge, il faut diminuer les horaires hebdomadaires trop lourds tout en maintenant les volumes de formation dont ils ont besoin pour que leur qualification soit reconnue sur le marché du travail ». (Bulletin officiel spécial n°2 du 09.03.2000)

« Afin que les élèves en tirent un plus grand profit, l'organisation des périodes en entreprise est remaniée. Un meilleur étalement sur l'année permet de faciliter leur mise en place, de mieux pouvoir s'adapter aux contraintes saisonnières des entreprises et des établissements, mais surtout d'être plus efficace au plan pédagogique ». (Bulletin officiel spécial n°2 du 09.03.2000)

⇒ Avoir des emplois du temps adaptables

« Cette nouvelle logique de formation des élèves implique bien évidemment un nouveau mode d'organisation du travail des enseignants qui va s'inscrire dans leur statut : leur horaire hebdomadaire sera stable à 18 heures d'enseignement par semaine quand l'horaire des élèves sera lui-même constant d'une semaine à l'autre ; il variera quand l'horaire des élèves l'imposera et dans ces périodes seulement ». (Bulletin officiel spécial n°2 du 09.03.2000)

2.2.2.5. Cinquième moyen : l'individualisation des parcours

Afin notamment de poursuivre l'objectif d'une qualification pour tous les élèves, l'institution scolaire se place dans l'optique d'un traitement personnalisé et donc différencié des élèves. Il s'agit de prendre en compte les parcours individuels de formation et, à la limite, de faire que l'École s'adapte au cas par cas, selon l'élève concerné. Cela pose question de manière générale, par exemple en ce qui concerne le traitement de l'hétérogénéité (scolaire, sociale, culturelle, etc.) des élèves, et méritera développement.

L'individualisation des parcours

⇒ Différenciation et prise en compte individuelle

« L'éducation nationale est son propre recours et se doit d'offrir à chacun une démarche individuelle adaptée le conduisant à une qualification reconnue ». (Bulletin officiel spécial n°2 du 09.03.2000)

« Nous apprenons petit à petit dans l'enseignement professionnel (...) à construire une formation et un itinéraire, en commençant par se demander : où en est le jeune ? Qu'est-ce qu'il a acquis ? Qu'est-ce qu'il n'a pas acquis ? Au lieu de considérer que tous les jeunes sont les mêmes ». (Actes du colloque de Lille, intervention de Catherine Moisan, inspectrice générale)

2.2.2.6. Sixième moyen : les modalités concernant les démarches de projets

Ces modalités concernent essentiellement les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel directement étudiés dans ce travail.

Les modalités concernant les démarches de projets

⇒ La conduite de projets

« Les équipes pédagogiques disposent d'une liberté nouvelle pour organiser les 200 heures par cycle de formation dédiées à la réalisation par les élèves eux-mêmes de projets à caractère professionnel, qui viennent compléter la période en entreprise par des réalisations pratiques et une initiation concrète à la conduite de projet ». (Bulletin officiel spécial n°2 du 09.03.2000)

2.2.2.7. Septième moyen : la formation des enseignants

La description de l'Enseignement Professionnel Intégré contient un volet annonçant la nécessité pour les enseignants d'être formés aux démarches des dispositifs concernés.

La formation des enseignants

⇒ La formation des enseignants à l'Enseignement Professionnel Intégré

« La réflexion sur la formation des futurs enseignants de lycées professionnels en IUFM est engagée afin qu'ils puissent être véritablement formés aux démarches de l'enseignement professionnel intégré. Leur formation comportera l'expérience en entreprise dont ils ont besoin pour leur permettre de mettre en œuvre les pratiques professionnelles qui seront exigées de leurs élèves. Les nouvelles licences professionnelles fourniront aux IUFM des étudiants qui détiennent cette expérience. Ceux qui sont issus de cursus plus classiques devront l'acquérir avant d'entrer à l'IUFM ». (Bulletin officiel spécial n°2 du 09.03.2000)

2.2.3. Synthèse des enjeux relatifs à l'Enseignement Professionnel Intégré

En mettant en perspective l'ensemble des objectifs et moyens annoncés dans les textes officiels, il est possible de dégager les enjeux principaux mis en avant dans le cadre de la réforme de l'Enseignement Professionnel Intégré. Dans

ce qui précède, l'ordre de présentation des objectifs et moyens suit leur ordre d'importance en volume dans les textes officiels. Une mise en perspective permet d'en proposer une lecture en trois niveaux. Tout d'abord, certains des objectifs et moyens peuvent être rapprochés en ce qu'ils concernent un rapport de l'enseignement professionnel avec l'extérieur. Ensuite, deux autres niveaux de lecture permettent d'appréhender les objectifs et moyens qui ont trait à des changements internes à l'enseignement professionnel et à ses acteurs, les élèves, et les enseignants. Le choix proposé ici de présenter cette synthèse en regroupant les objectifs et moyens « externes » et « internes » à l'enseignement professionnel relève d'une volonté d'éclairer la lecture des enjeux qui découlent de ceux-ci. Il est entendu que ce regroupement porte en lui une part d'arbitraire dans la mesure où toute tentative de réforme d'un système d'enseignement, même si celle-ci repose sur des modalités internes au système concerné, implique des enjeux qui ne sauraient respecter un tel découpage. Néanmoins, à mon sens, une telle synthèse présente l'intérêt non négligeable de mettre en avant les enjeux centraux de la réforme étudiée.

2.2.3.1. Les enjeux relatifs aux objectifs et moyens externes

L'historique proposé précédemment montre que les places et rôles à jouer dans la construction et l'organisation de l'enseignement professionnel ont fait l'objet d'un chassé-croisé entre les parties prenantes que sont l'État et les représentants des milieux professionnels. Dans le cadre de cette évolution, la réforme de l'Enseignement Professionnel Intégré place le lycée professionnel dans un rôle de pôle de ressources pour les entreprises. Le lien entre école et entreprise est ainsi réaffirmé. Les modalités de ce renforcement passent par l'implication des entreprises dans la construction même des offres de formation, y compris pour l'élaboration des certifications. Dans le rapport historique entre État et représentants des milieux professionnels, la volonté étatique un temps affichée de s'émanciper du milieu productif dans la gestion de l'enseignement professionnel semble donc s'effacer au profit d'une importance accrue de la place accordée aux entreprises. Si un enseignement professionnel sous statut scolaire n'est pas remis

en cause, la valorisation de celui-ci paraît devoir passer – du point de vue des instigateurs de la réforme – par une forte présence des milieux professionnels.

Ces glissements de positions ne sont pas neutres, ni sans conséquence lorsqu'il est question de s'intéresser aux significations construites dans le cadre de l'enseignement professionnel. Cela interroge notamment les positionnements de chacun dans le débat global sur les visées de l'enseignement professionnel tel qu'il a été présenté dans la première partie de ce chapitre.

2.2.3.2. Les objectifs et moyens internes : l'organisation de la formation et les contenus d'enseignement

Il est frappant de voir que la question de l'articulation entre enseignement général et enseignement professionnel est centrale. Cette articulation, que l'on retrouve au fil de l'histoire de l'enseignement professionnel, est présentée tout à la fois comme un objectif à atteindre en soi, et comme un moyen de parvenir à une plus grande cohérence des enseignements et gage de sens de ces derniers. Cela rejoint l'idée centrale d'une « mise en parité » de l'enseignement professionnel avec l'enseignement général. L'articulation souhaitée doit être obtenue par des modalités qui s'appuient sur certains positionnements (par exemple le fait que la distinction entre les enseignements dits théoriques et les enseignements dits pratiques est déclarée « obsolète » dans les textes officiels) qu'il conviendra d'interroger, notamment en regard de l'utilisation du couple « théorie – pratique » par les enseignants.

L'importance accordée à l'articulation entre enseignement professionnel et enseignement général se situe à mon sens dans le prolongement des réformes et des politiques conduites durant les années quatre-vingts. Cela présuppose en effet un intérêt pour un changement concernant les contenus d'enseignement. La réforme de l'Enseignement Professionnel Intégré met ainsi en avant la question du savoir, en l'occurrence en qualifiant ce dernier de « savoir-faire » ou « savoir-être ». L'intérêt est aussi porté à la variabilité des horaires d'enseignement, c'est-à-dire que le temps, fixe ou non, alloué à chaque contenu d'enseignement est

considéré comme un levier de changement des cursus scolaires (au-delà d'une simple vision logistique).

Enfin, il faut noter que le principal moyen d'arriver à ces changements relève de la mise en place des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel dont il sera question dans les pages suivantes.

2.2.3.3. Les objectifs et moyens internes : les personnes

La réforme de l'Enseignement Professionnel Intégré vise à apporter des changements qui concernent en premier lieu les enseignants et les élèves. Concernant les élèves, avant tout considérés comme des élèves en difficulté ou en échec scolaires et orientés majoritairement en filière d'enseignement professionnel par défaut, les thèmes centraux tournent autour des questions d'autonomie, de responsabilité, d'individualisation des parcours. Là encore, le dispositif principal pour traiter ces questions n'est autre que celui des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel. C'est pourquoi je traiterai ces questions notamment dans la partie suivante. Il faut toutefois remarquer dès maintenant que la façon dont est abordée l'autonomie des élèves dans les textes officiels relève du « débat » historique sur l'interdépendance entre visées professionnelles (au sens d'objectifs prônés par les représentants des milieux professionnels) et visées généralistes de l'enseignement professionnel, l'accent se trouvant désormais porté sur une sorte de complémentarité plutôt qu'une opposition.

Les modifications devant être apportées sur les contenus d'enseignement et leur construction concernent bien entendu aussi les élèves puisque, en bout de course, l'objectif est d'arriver à une plus grande cohérence des enseignements pour les élèves, et à ce que ces enseignements présentent du sens pour ceux-ci. Néanmoins, il est très important de voir et de garder à l'esprit que les personnes concernées en premier lieu (en tout cas d'un point de vue pouvant être qualifié de chronologique) sont les enseignants. En effet, ce sont bien les pratiques des enseignants qui sont appelées à être transformées pour parvenir aux fins de la

réforme. Ce sont les enseignants qui mettent de façon effective en place les dispositifs de la réforme, au premier rang desquels figurent les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel. Ce sont les enseignants qui sont appelés à travailler d'une « nouvelle manière » et ensemble. Enfin, ce sont eux qui doivent réussir à apporter le sens et la cohérence souhaitée pour leurs enseignements. En d'autres termes, dans le processus voulu de changement, ce sont les enseignants qui, en réalité, arrivent en tête des personnes concernées.

2.3. Le dispositif emblématique de l'EPI : les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel

« Toutes les mesures nouvelles introduites dans l'enseignement professionnel convergent donc pour enrichir les pratiques pédagogiques et renforcer la cohérence globale des formations »²⁸. Parmi ces mesures, le PPCP est présenté comme l'innovation pédagogique majeure. Il doit contribuer à l'instauration d'un mode spécifique d'accès aux savoirs et aux savoir-faire. « Aussi, cette pratique, parfois faussement assimilée aux projets antérieurs exclusivement techniques, requiert-elle de la part des enseignants une grande maîtrise tant disciplinaire que pédagogique. Elle transforme non seulement la manière d'enseigner, mais aussi le rapport à l'élève, les formes de coopération au sein de l'établissement comme à l'extérieur. Elle demande une ouverture des différentes disciplines vers une connaissance partagée de l'environnement professionnel et socioculturel »²⁹. Ce qui suit présente les enjeux relatifs à ce dispositif.

²⁸ Le Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel. Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'enseignement scolaire, CNDP, Paris. p7.

²⁹ *Idem*.

2.3.1. Présentation du dispositif et chronologie de sa mise en œuvre

Cette chronologie tente de reprendre toutes les étapes essentielles dans la mise en place du dispositif même s'il est déjà difficile de trouver trace de la première évocation du dispositif des PPCP. Il faut ensuite souligner qu'avant et surtout après la circulaire qui officialise (et généralise) le dispositif des PPCP³⁰, apparaît une multitude de textes (arrêtés, circulaires, notes de préparation aux rentrées scolaires) et d'événements (rencontres paritaires, colloques, séminaires, enquêtes DPD et IGEN, mise en place de groupes de pilotage nationaux et inter-académiques) plus ou moins décisifs dans la mise en œuvre du dispositif. Ce rappel chronologique reste récapitulatif car il présente, selon une approche spécifique, les principaux thèmes et priorités qui ponctuent les discours tenus, à diverses occasions, au cours de l'introduction du dispositif.

L'introduction du dispositif des PPCP est, dès son origine, pensée comme un moyen (pédagogique) pour accompagner les élèves en difficulté. « Au cours de ces projets, placés sous la responsabilité de l'équipe pédagogique, sera apportée une aide individualisée aux élèves en difficulté. De plus, les élèves dont les difficultés les plus fréquentes sont ressenties dans le domaine de l'enseignement général pourront bénéficier d'une aide particulière. (...) la réalisation du projet sera une occasion privilégiée d'apporter aux élèves en difficulté scolaire une aide personnalisée, y compris en enseignement général » (Allègre C., Ministre de l'éducation, Conférence de presse du 24 juin 1999)³¹. Ces projets sont donc en mesure d'aider les élèves en difficulté, particulièrement lorsqu'il s'agit des disciplines générales. L'intervention de cet inspecteur de l'Académie de Dijon lors du colloque de Lille (septembre 99) va dans le même sens :

³⁰ Cf. Circulaire n°2000-094 du 26 juin 2000 (B.O du 29 juin 2000).

³¹ En terminale BEP, les PPCP fonctionnent sur les volumes horaires antérieurement consacrés aux modules, à l'exception de ceux de 1^{ère} année de BEP qui seront préservés.

« les élèves apparaissent peu motivés pour cet enseignement et rencontrent des difficultés dans l'acquisition des principaux concepts et la mathématisation des situations qui sont proposées ;

Au niveau des résultats qui sont obtenus tant académiques que nationaux nous constatons de très très faibles notes dans cette matière de la mécanique en particulier des BEP M.V.A.. Sur 70 élèves, 13 élèves seulement avaient choisi la mécanique, les 50 autres les épreuves d'électrotechnique et malgré cela, la moyenne des notes relevées s'élevait à 9/20.

Il nous est apparu paradoxal que ces mêmes élèves soient capables de s'investir avec succès dans des situations souvent complexes tout en étant porteurs de graves lacunes, notamment dans les aspects théoriques les plus élémentaires...

...Un autre constat apporté par l'IEN de Maths/Sciences, les supports choisis pour les apprentissages sont souvent pauvres, notamment en sciences. Ils ne permettent pas toujours à l'élève de donner du sens à ces travaux et d'établir les liens entre les modèles didactiques qui ont été choisis pour les apprentissages et la réalité auxquels ils doivent se préparer » (extraits de l'atelier Vauban, Colloque de Lille).

On retrouve également dès le début de la mise en œuvre des PPCP des indications relatives aux modalités d'organisation pédagogique et plus particulièrement à l'organisation des horaires d'enseignement. La multiplicité des débats et des textes³² traitant de cette question tout au long de la mise en place des

³² La question de la gestion des grilles horaires avec l'introduction des PPCP est abordée dans : les arrêtés du 25/02/00 (en BEP et Bac pro), le B.O. Spécial n°2 du 9/03/00, dans la circulaire n°2000-094 du 26/06/00, lors des concertations paritaires débutées le 19/09/00, rapidement dans la note de préparation de la rentrée du 15/01/01, dans les arrêtés du 17/07/01, dans la circulaire n°2001-172 du 05/09/01, dans la circulaire n°2002-077 du 11/04/02 et enfin dans les arrêtés du 24/04/02

PPCP donne une indication des enjeux qu'elle soulève. Un des principaux enjeux semble être porté en direction des élèves. C'est un des arguments venant légitimer l'application même de l'EPI : « Pour que les élèves trouvent une vie comparable à celle des jeunes de leur âge, il faut diminuer les horaires hebdomadaires trop lourds tout en maintenant les volumes de formation dont ils ont besoin pour que leur qualification soit reconnue » (Allègre C., B.O. spécial n°2 du 09/03/00). Un autre enjeu important, lié au précédent, semble se jouer au niveau de la cohérence du temps de formation annuel (comprenant les périodes de stage en entreprise dans certains cas) mais surtout au niveau de l'équilibre entre les disciplines. Le fait d'insérer ces heures consacrées aux PPCP dans le service horaire des enseignants³³ répond au souci d'intégrer cette forme pédagogique (PPCP) dans l'enseignement classique, sans en faire une discipline supplémentaire qui viendrait se juxtaposer aux autres. De plus, l'aménagement des horaires PPCP (dans lesquels chaque discipline intervient à égalité de temps) est posé comme une manière de « casser » les cloisonnements entre secteurs d'enseignement et entre disciplines. Le temps de concertation lié à la mise en œuvre du PPCP fait l'objet, encore dans les textes les plus récents, de recommandations insistantes, laissant entrevoir les difficultés rencontrées sur le terrain pour assurer une réelle concertation (en amont et durant la réalisation du PPCP).

Pourtant, dans les différents textes officiels, on retrouve à de nombreuses reprises des définitions, des conseils, des exemples relatifs au rôle des équipes pédagogiques et au travail en collectif. La circulaire n°2000-094 du 26/06/00 qui officialise (et généralise) le dispositif PPCP traite principalement de cette question du travail en équipe et de la pluridisciplinarité. Ce dispositif y est défini comme « une pratique pédagogique qui consiste à faire acquérir des savoirs et/ou des savoir-faire à partir d'une réalisation concrète, liée à des situations professionnelles (...) d'une démarche pédagogique de type inductif dans toutes les

relatifs à l'organisation et aux horaires applicables en PPCP dans les CAP (formations sous statut scolaire).

³³ Ce qui en réalité n'est pas toujours le cas.

disciplines ». À chaque terme du sigle PPCP correspond une composante spécifique du rôle des équipes pédagogiques :

Concernant le projet : « Il consiste en la réalisation totale ou partielle d'un objectif de production ou d'une séquence de service, tenant compte des caractéristiques du secteur professionnel concerné et du niveau du diplôme considéré. Sa mise en œuvre suppose une réflexion collective préalable concernant ses finalités et ses objectifs, ainsi qu'une organisation précise aux plans technique et pédagogique »³⁴.

Dans la démarche de projet, qui touche à la fois les élèves et les enseignants, ces derniers sont invités à développer une « réflexion collective » (l'accent est mis sur la nécessité de concertation) qui, en principe, doit définir et s'appuyer sur les modalités d'organisation (et non pas les « subir »). Se pose également la question de la constitution des équipes, du moment le plus opportun où elles doivent se former.

La pluridisciplinarité « envisagée ici est à considérer dans un sens large. Elle recouvre toutes les formes de coopération entre les disciplines, qu'il s'agisse d'une association en vue d'une réalisation commune ou de démarches de type interdisciplinaire ou transdisciplinaire. À travers ces différentes démarches, l'objectif visé est l'acquisition des savoirs et des savoir-faire des différentes disciplines. Il ne peut se limiter à l'acquisition de capacités ou compétences transversales »³⁵.

³⁴ Le Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel. Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'enseignement scolaire, CNDP, Paris.

³⁵ *Idem*.

La définition de la pluridisciplinarité reste pour le moins ambivalente. Elle suppose des formes de coopération multiples (mais finalement exclusives) entre les disciplines afin de mieux les cerner et de leur octroyer davantage de force (puisque'il s'agit de valoriser en bout de course les savoirs disciplinaires). L'appel à la pluridisciplinarité, telle qu'elle est pensée ici, contribue en partie à l'autonomisation des champs disciplinaires (dit autrement, la pluridisciplinarité renforce le sens, et donc la position, accordée à chaque discipline).

Enfin le caractère professionnel « du projet est caractérisé par la technicité qu'il requiert, par la nature des problèmes posés, inspirés de ceux rencontrés dans les milieux professionnels, par la prise en compte des ressources et des contraintes du contexte professionnel (temps, délais, qualité, sécurité, coûts...), par la mise en œuvre de savoirs et de savoir-faire liés à l'exercice du métier. Le caractère professionnel du projet est, pour l'élève, un moyen privilégié de percevoir l'unité de sa formation. Il permet notamment la découverte et la prise en compte des savoirs et des savoir-faire relevant des enseignements généraux mobilisés dans toute activité professionnelle »³⁶.

Le fait d'ancrer les PPCP dans la spécificité d'une formation professionnelle, en alternance, conditionne fortement, mais différemment, le rôle de chaque enseignant selon son champ disciplinaire. Le principe posé ici laisse clairement apparaître que tout PPCP prend son origine dans le secteur de l'enseignement professionnel et que dans ce cadre, les enseignements généraux viennent se « greffer » (quasiment de façon naturelle) dans un second temps.

³⁶ *Idem.*

Sans que des éléments précis sur les modalités pédagogiques de transmission et d'acquisition des savoirs soient présentés³⁷ dans les textes (qui insistent davantage sur l'organisation pédagogique et les conditions du travail en équipe), les PPCP sont posés comme un moyen de rendre plus cohérent l'enseignement dispensé aux élèves. Lors du séminaire national de la DESCO de décembre 2000³⁸, J.P. de Gaudemar (alors directeur de l'Enseignement Scolaire) précise que « le PPCP est l'élément phare de ces mesures nouvelles de l'EPI. Il doit permettre aux élèves de mieux comprendre le sens même des études qui leur sont proposées. Le travail sur un objet ou un sujet précis en rapport avec un apprentissage relevant d'une part, du domaine technique et professionnel, et d'autre part, de telle ou telle discipline de l'enseignement général, est une façon de les aider à penser une articulation qu'ils ont souvent du mal à construire par leurs propres moyens ». Derrière cette question du renforcement de la cohérence des formations passe l'idée que l'on peut permettre aux élèves d'améliorer leur « réussite scolaire », de jouer sur « l'échec scolaire ». Des liens de causalité sont ici tissés entre le sens que les élèves accordent aux savoirs et leur motivation. Il semble de plus que ce soit surtout l'enseignement général qui soit concerné par cette question de la réussite et de la motivation. On évoque souvent le fait que les élèves ont déjà connu des difficultés en collège dans les disciplines générales et, qu'une fois arrivés en seconde professionnelle, ils cherchent généralement à optimiser leur scolarité en se polarisant sur les disciplines qui ont pour eux le plus de valeur (symbolique, en lien avec le métier préparé, et instrumentale, en termes de coefficient pour l'examen final). Si les PPCP doivent endosser une partie de la prise en charge des élèves en difficulté, l'investissement et l'implication des enseignants des disciplines générales comportent un double enjeu : d'une part, améliorer les résultats scolaires des élèves³⁹ en tentant d'améliorer leur rapport aux savoirs et d'autre part, s'articuler à un projet à caractère professionnel.

³⁷ De nombreuses possibilités de consulter des exemples types de PPCP existent dans les textes ou sur divers sites internet.

³⁸ Séminaire National de la DESCO sur « Les mesures nouvelles pour l'enseignement professionnel » du 30/11/02 et 01/12/00 (Paris).

³⁹ Il faut voir que la question de l'évaluation-notation des élèves dans le cadre des PPCP n'est pas posée comme une obligation mais comme une possibilité.

Enfin, on voit clairement que le dispositif des PPCP s'inscrit dans le cadre des réformes qui ont balisé l'ensemble de la formation professionnelle initiale. L'introduction de ce dispositif est un moyen supplémentaire pour accentuer la mise en parité de l'enseignement général et professionnel. « Le PPCP est intéressant car il permet de traiter sur un pied d'égalité le lycée général, le lycée technologique et le lycée professionnel, en respectant à la fois l'égale dignité des filières et la spécificité de l'enseignement professionnel » (J.P. de Gaudemar, séminaire DESCO, déc. 2000). Mais de quelle forme d'égalité parle-t-on ici sachant qu'il faut maintenir la spécificité de l'enseignement professionnel ? Cette recherche d'égalité ne s'exerce-t-elle pas seulement à un niveau instrumental (en l'occurrence à travers l'utilisation d'outils communs tel que le projet, ou encore à travers un ensemble de principes éducatifs globaux⁴⁰ identiques en LP comme en LEGT) ? Comment doit être saisie l'idée, citée à diverses occasions, selon laquelle le PPCP est aussi « le moyen de renforcer le caractère professionnel de la formation » ? La question essentielle est surtout ici de savoir si les PPCP – et plus largement le modèle pédagogique dans lequel ils s'inscrivent – sont en mesure d'avoir un impact sur la valorisation inégale entre lycée général et lycée professionnel. Cette question existe aujourd'hui, mais a déjà été posée antérieurement à de nombreuses reprises pour d'autres dispositifs. On peut également souligner que la référence aux hiérarchies internes au lycée professionnel, particulièrement entre les spécialités dans le domaine tertiaire comme industriel, est absente des textes officiels liés à la mise en œuvre des PPCP.

⁴⁰ Comme par exemple, promouvoir la responsabilisation des élèves, développer leur autonomie, leur capacité d'initiative...

Tableau récapitulatif de la mise en œuvre du dispositif

<i>Année scolaire</i>	<i>Mois</i>	<i>Textes, notes, circulaires, lois en lien avec les PPCP</i>	<i>Événements en lien avec la mise en œuvre des PPCP</i>
1998 – 1999			
	Juin		<u>Conférence de presse</u> de C. Allègre (24/06/99) sur la Charte de réforme des lycées, dont la mise en œuvre de l'enseignement professionnel intégré, où sont définis les PPCP
1999 – 2000	Septembre	<u>Mise en place expérimentale</u> des PPCP à la rentrée	<u>Colloque de Lille</u> du 29 et 30/09/99 sur <i>l'Enseignement Professionnel Intégré</i>
	Février	<u>Arrêtés du 25/02/00</u> , sur l'organisation et les horaires des enseignements dispensés en BEP et en Bac. professionnel (où sont évoqués les horaires prévus pour les P.P.C.P)	<u>Réunions inter-académiques</u> (et 03/00) autour du protocole d'expérimentation de la DESCO
	Mars	<u>B.O Spécial n°2 du 9/03/00</u> , communication du ministre sur l'enseignement professionnel intégré : où l'on évoque la nécessité d'une nouvelle organisation pédagogique en lycée professionnel qui implique un aménagement des horaires, une « <i>nouvelle logique de formation</i> » conduite à travers des projets à caractère professionnel (PCP).	<u>Mise en place d'un conseil National des L.P.</u> « qui coiffera les CPC, qui associera les partenaires sociaux et travaillera à la fois sur l'enseignement général et professionnel, pour en assurer la cohérence (mise en place printemps 2000 » (conf. De Lille. P.51)
	Juin	<u>Circulaire n° 2000-094 du 26/06/00</u> relative à l'introduction des PPCP (généralisation)	

2000 — 2001	Septembre		<u>Début de la concertation (19/09/00)</u> entre le ministre délégué et les <u>organisations syndicales</u> au sujet (notamment) des grilles horaires en BEP et bac pro. (dont heures consacrées à la concertation PPCP)
	Décembre		<u>Séminaire national de la DESCO</u> sur les mesures nouvelles pour l'enseignement professionnel (Paris, 30/11 et 1/12/00) <u>Bilan d'étape du 18/12/00</u> sur les « changements concrets dans l'enseignement professionnel » où les PPCP, présentés comme « une <u>modalité</u> pédagogique innovante » mais où l'on traite surtout des contraintes d'organisation des plages horaires, le manque de possibilité de concertation.
	Janvier		<u>Note aux recteurs du 15/01/01</u> ayant pour objet la préparation de la rentrée 2001-2002
	Juin		<u>Résultats de l'enquête DPD</u> (panel 250 prov.) sur les réformes de l'enseignement professionnel à la rentrée 2000 (dont PPCP) <u>Résultats de l'enquête de l'IGEN</u> (3 L.P. par académies, n=6) sur les PPCP (version I).
	Juillet		<u>Arrêtés du 17/07/01</u> , relatifs à l'organisation et aux horaires des enseignements dispensés en BEP et en Bac. professionnel, et applicables à l'ensemble des cycles du BEP et du Bac. professionnel.
	Août		<u>Note aux recteurs du 30/08/01</u> relative à la « mise en œuvre des PPCP dans les formations en un an » (cursus adaptés en BEP et Bac. professionnel)

2001 – 2002	Septembre	<u>Circulaire n° 2001-172 du 05/09/01</u> relative à l'organisation administrative et aux responsabilités dans le cadre des PPCP	
	Avril	<u>Circulaire n° 2002-077 du 11/4/02</u> relative à la préparation de la rentrée 2002 <u>Arrêté du 24/4/2002</u> relatif à l'organisation et aux horaires applicables en PPCP dans les CAP (formations sous statut scolaire)	<u>Diffusion de la Brochure PPCP</u> créée par le groupe de pilotage DESCO <u>2° enquête IGEN</u>

2.3.2. Cas concrets

2.3.2.1. PPCP « Réaliser la plaquette de l'établissement »

Ce PPCP a été réalisé par une classe de terminale BEP métiers du secrétariat (24 élèves). À l'initiative du professeur de vente de la classe, les élèves et l'équipe enseignante se sont lancés dans ce PPCP consistant en la réalisation d'une plaquette de présentation de l'établissement, comprenant des photos (C.D.I., cantine, ateliers, etc.), des textes relatant l'histoire, la vie et les activités du lycée ; le tout devant être entièrement fait par les élèves. Cette plaquette devait remplacer l'ancienne jugée obsolète par le professeur à l'origine du projet. La plaquette au final se présente sous la forme d'un dépliant en trois parties, au format A4.

Les enseignantes qui suivaient ce projet étaient deux : le professeur initiateur du projet, E2, enseignante de vente, 27 ans, ayant 3 ans d'ancienneté dans l'établissement au moment du projet, ainsi que dans l'Éducation Nationale, elle est contractuelle et non syndiquée ; E4, enseignante de lettres, 32 ans, ayant 4 ans d'ancienneté dans l'établissement, ainsi que dans l'Éducation Nationale. Elle est professeur titulaire et non syndiquée. Aucun intervenant extérieur n'est à noter pour ce PPCP.

Ce PPCP s'est déroulé sur une à deux heures par semaine. L'une de ces heures était consacrée à la classe entière ; l'autre heure à une demie classe. Dans le premier cas il a semblé que les deux enseignantes travaillaient parfois en simultané et selon leurs disponibilités horaires, mais elles ont travaillé en alternance la plupart du temps. Dans le deuxième cas, chacune s'occupait d'une moitié de classe. L'enseignante de lettres a déclaré faire ce PPCP en dehors de son service, et donc ne pas avoir d'heures PPCP incluses dans son emploi du temps. Ces plages horaires étaient consacrées, dans un premier temps, à la préparation de la réalisation « concrète » du projet : choix des prises de vues pour les photos, préparation de la future mise en page, etc.. Dans un deuxième temps, les élèves ont été amenés à réaliser la plaquette, c'est-à-dire qu'ils devaient prendre les photographies, écrire les textes de la plaquette. Les élèves étaient laissés en semi-autonomie et les enseignantes recadraient les activités si nécessaire.

Les enseignants du PPCP « plaquette de l'établissement »⁴¹

Présentation du PPCP

- E2 (EP) : le but, c'est de réaliser une plaquette de présentation du lycée. La plaquette contient photos, textes, dessins, mise en page, le tout fait par les élèves.
- E4 (EG) : je travaille sur un PPCP en relation avec la présentation du lycée.

Pourquoi ce PPCP

- E2 : remplacer l'ancienne plaquette devenue obsolète.
- E4 : projet pensé en juin avec le BOEN et référentiels.

Caractère professionnel

- E2 : c'est de la vente.

⁴¹ Les notes portées dans cette présentation et dans les suivantes proviennent des entretiens des enseignants. Il s'agit de leurs propos propres.

Implication et rôle de chacun

- E2 : le point de départ est le sujet, l'intégration des disciplines se fait après dans la mesure du possible. Les autres professeurs sont là pour apporter leurs compétences propres, c'est à dire là où l'instigateur du projet n'est plus dans son domaine. Recouper les référentiels à cause de la pluridisciplinarité est un frein. Le chef d'établissement est là pour financer et donner des accords de faire. Il y a un recadrage du travail réalisé par les élèves de la part des professeurs. Les professeurs travaillent en alternance.
- E4 : il n'y a pas d'heures dans l'emploi du temps pour le français, donc pas de travail officiel mais c'est à éviter. Les professeurs doivent être sûrs d'eux pour transmettre un dynamisme, tisser un réseau de contacts, s'impliquer personnellement. L'instigateur doit fédérer et dynamiser. Le chef d'établissement est fédérateur : permission, contacts, emplois du temps, il est garant du bon fonctionnement mais sa marge de manœuvre est limitée. Les professeurs travaillent en alternance selon les horaires. Il y a une volonté de faire autrement des professeurs et de donner du sens à leur cursus pour les élèves

Motivations personnelles

- E2 : je fais le PPCP par obligation car il est inscrit dans l'emploi du temps.
- E4 : j'y crois, c'est intéressant parce que ça fédère une équipe pédagogique. Mon enseignement ne peut être valable que si, pour mes élèves, il semble évident que ça puisse leur servir plus tard.

Place et rôle des disciplines

- E2 : On ne part pas du croisement des référentiels mais ils sont utilisés une fois le projet mis en place. L'intégration du français sert pour la correction de texte. Distinction nette entre enseignement professionnel et enseignement général : il arrive que les professeurs de professionnel travaillent ensemble mais jamais avec ceux de général. La discipline de l'instigateur est centrale du fait de la nature du projet. Le PPCP permet de rapprocher les disciplines générales et

professionnelles, d'améliorer les relations entre professeurs (je n'aurais pas été faire des choses avec un professeur de général).

- E4 : j'interviens dans mon domaine de compétences. Il y a un véritable décroisement. L'intégration du français est facile par la rédaction, la correction. La discipline de l'instigateur est centrale et les autres gravitent pour la réalisation. Cela nécessite de s'impliquer dans les autres domaines de compétences. Le croisement des disciplines se faisait déjà de manière implicite, là il faut formaliser. On regarde dans nos référentiels ce qu'il est possible de faire et qui ne sera plus à effectuer en cours pour que le PPCP ait une unité complète.

À propos des élèves

- E2 : La baisse des effectifs est inquiétante. Il n'y a pas de problèmes de comportements avec les élèves comme à Nancy ou à Metz. Le LP est avantageux du fait de son lien avec la pratique professionnelle. Les projets proposés par les élèves ne sont pas raisonnables. Les élèves sont laissés en semi autonomie mais un recadrage permanent est nécessaire car ils ne perçoivent pas le travail à faire pour préparer la réalisation. La finalité du PPCP (vis-à-vis des élèves) est l'autonomie et la responsabilité des élèves. Il n'y a pas de changement dans le rapport professeur/élèves du fait de la vente où l'on discute déjà beaucoup.

- E4 : L'élève n'est pas au centre du système et c'est dommageable. Les élèves de LP sont négativement stigmatisés, à tort. La chute des effectifs peut servir à modifier les conditions d'enseignement. Je suis dans un établissement privilégié, les élèves sont encore respectueux. Les élèves n'hésitent pas à trouver le professeur dont ils ont besoin, ça devient une pratique. La remotivation des élèves est possible en donnant du sens et en allant au bout d'un projet. Cela tisse un lien et du respect entre professeur et élèves. Le PPCP permet de prendre du recul par rapport à l'orientation, la filière.

Sentiment général

- E2 : il y a une impression de flou, de ne pas savoir quoi faire pour rester dans le cadre du PPCP, un manque d'information qui nécessite une recherche personnelle.

Il existe des difficultés à trouver des horaires, des professeurs disponibles, des salles disponibles, des moyens financiers et matériels. Le PPCP est nouveau dans le libellé seulement, il est proche des modules.

- E4 : ça n'est pas innovant dans le domaine professionnel car des dispositifs existaient déjà pour faire un lien entre cours et monde productif. La mise en place n'est pas facile car le travail en équipe implique une certaine organisation horaire. [à propos des conditions d'enseignement] On dépouille Pierre pour habiller Paul. Alors maintenant si la question c'est j'aime enseigner : oui j'aime mon boulot. Il y a un manque de budget, de recul, d'ancrage dans le tissu professionnel régional, de temps. Prenez moi deux bouts de bois et faites moi un camion avec. J'y crois. Il faudrait une banalisation d'un après-midi pour l'établissement.

2.3.2.2. PPCP « Prototype d'une alimentation de laboratoire fixe 5 Volt »

Ce projet concernait dix élèves d'une terminale BEP « Maintenance des systèmes mécaniques automatisés ». À l'origine, le professeur d'enseignement professionnel avait demandé aux élèves de trouver des idées de projets. Jugeant que les projets proposés par les élèves étaient irréalisables pour diverses raisons (notamment la trop grande difficulté et le caractère illégal de certains) il a préféré les orienter sur une idée venant de lui. Cette première idée était de réaliser une alarme. Une fois encore, jugeant que ce projet était trop ambitieux, cet enseignant a finalement décidé de mener un projet visant à la fabrication d'une alimentation portative (qui pourrait permettre, par exemple, aux élèves d'alimenter leurs baladeurs).

L'équipe de ce PPCP était constituée par trois enseignants : G3, initiateur et principal acteur du projet, professeur de génie mécanique, 34 ans, 1 an d'ancienneté dans l'établissement ainsi que dans l'éducation nationale au moment du projet, contractuel, non syndiqué ; G1, enseignante en lettres et allemand, 51 ans, 2 ans d'ancienneté dans l'établissement et 12 ans dans l'éducation nationale,

PLP2, syndiquée ; G4, enseignant de mathématiques et science physique, 53 ans, 28 d'ans d'ancienneté dans l'établissement ainsi que dans l'éducation nationale, PLP2, non syndiqué.

Les élèves ont été évalués par le professeur de génie mécanique en début d'année. Suite à cette évaluation cet enseignant a entrepris des rappels de cours et des travaux dirigés de remise à niveau.

Le déroulement du PPCP ne nous a pas été présenté de la même manière par les trois enseignants. Pour G1 (lettres-allemand), il y avait une séance de trois heures par semaine (chaque lundi) pour les élèves et chaque enseignant intervenait une heure sur les trois. Pour G3, (génie mécanique), il y avait une heure et demie par semaine où lui seul intervenait. Pour G4 (mathématiques), il y avait un emploi du temps rigide de deux heures et demie par semaine. En recoupant l'ensemble des informations dont j'ai pu disposer sur ce PPCP, il semble qu'en réalité ce soit le professeur de génie mécanique (G3) qui intervenait régulièrement (de façon hebdomadaire) auprès des élèves pendant des séances de une à deux heures. Les deux autres enseignants intervenaient vraisemblablement de façon ponctuelle selon les besoins du projet. G3 utilisait ses séances pour faire travailler certains « acquis théoriques » par les élèves et passer ensuite à la réalisation propre du projet. La teneur des interventions de G1 et G4 reste floue.

Les enseignants du PPCP « alimentation de laboratoire »

Présentation du PPCP

- G3 (EP) : réaliser l'alimentation stabilisée pouvant permettre d'alimenter un baladeur.
- G1 (EG) : au départ, les élèves n'ont pas trouvé un projet, ils n'avaient pas d'idées précises. Le professeur d'atelier les avait aiguillés un petit peu vers une alarme.

Pourquoi ce PPCP

- G3 : il y a eu demande aux élèves mais les projets étaient trop compliqués. La sélection du projet vise à ce qu'il soit le mieux adapté au niveau et au programme. Il faut s'adapter au public. Le but c'était pas de souder ou d'avoir des opérations manuelles que n'importe quel ouvrier de chantier va faire, le but c'est d'acquérir des connaissances pour mettre en pratique ça.

Caractère professionnel

- G3 : il fallait un projet qui ne coûte pas trop cher et qui puisse être fait avec le matériel à disposition. Production d'un objet en atelier.

Implication et rôle de chacun

- G3 : ce qui aurait été bien dans le PPCP c'est qu'ils mettent plusieurs professeurs en même temps, mais ce n'est pas possible à cause des horaires. Moi je suis célibataire mais il y en a qui ont des vies de famille. J'ai dû réparer du matériel sur mes heures personnelles. Je suis disponible à la bibliothèque municipale en dehors des heures pour les élèves. Il faut tenir compte des difficultés scolaires et sociales de chaque élève. On a pas le droit de dire « je ne suis pas assistante sociale ». On est juste chef d'orchestre. Il faut être à disposition des élèves, diriger mais ne pas faire le travail à leur place. Il y a un travail d'équipe qui se fait mais en sachant que chaque professeur il a déjà dirigé son truc. Chacun sait ce qu'il fait mais il n'y a pas de démarche globale. Au pire j'achète moi-même les matériaux nécessaires à la réalisation mais le budget se discute avec le chef de travaux.

- G1 : interventions ponctuelles. Les professeurs guident les élèves pour rester dans le domaine du réalisable. Il n'y a pas tant de travail en équipe que ça, c'est surtout pour voir comment on évolue. Chaque professeur intervient seul. Mais c'est mieux d'être un de professionnel et un de général. Au moment du montage je ne peux pas rester seule avec les élèves parce que je n'y connais rien du tout. La

concertation est à l'initiative des professeurs, il y a eu deux réunions en début d'année.

- G4 (EG) : interventions ponctuelles. Tout le monde a un rôle à jouer. Les professeurs doivent refuser ce qui est mis en place pour refaire autrement. Chacun son tour avec un groupe ; le travail en équipe est impossible à cause de l'emploi du temps. Une équipe pédagogique ne peut fonctionner convenablement qu'à partir du moment où les enseignants ont des affinités entre eux.

Motivations personnelles

- G3 : je suis là par obligation car le PPCP est dans l'emploi du temps.
- G1 : par obligation car le PPCP est dans l'emploi du temps.
- G4 : je suis motivé par le fait d'enseigner autrement et d'utiliser certaines parties du référentiel convergentes pour aboutir à la réalisation du projet.

Place et rôle des disciplines

- G3 : le PPCP est bien car le caractère pluridisciplinaire permet aux élèves de voir les disciplines comme des outils. Ce serait pluridisciplinaire si le professeur de maths-physique faisait les calculs mais je dois les refaire à cause du niveau. Moi j'arrive à gérer du fait de mes études, de ma matière acquise mais je n'ai pas les connaissances du professeur de maths. C'est difficile de coller des maths. Il y avait des choses à faire en maths et en anglais, ce qui aurait montré le lien. Il faudrait se concerter entre collègues pour déterminer la place des disciplines dans le PPCP. La coupure géographique renforce la coupure disciplinaire.
- G1 : la pluridisciplinarité dépend du projet, difficulté à la définir. L'intervention de l'enseignement général reste limitée : recherche documentaire, notice, courrier.
- G4 : il n'y a pas de décloisonnement, mais une difficulté à se greffer sur les projets en tant que professeur de maths car l'éventail n'est pas large. Le caractère professionnel fait que l'enseignement professionnel est naturellement central. Le PPCP incite les professeurs d'enseignement général à s'intéresser au domaine

professionnel. Le PPCP permet de montrer les maths comme un outil nécessaire à l'aboutissement d'un projet technologique.

À propos des élèves

- G3 : les élèves considèrent que le PPCP c'est de la pratique mais ils n'ont pas le niveau théorique suffisant pour se lancer dans cette pratique. On a des élèves, ils ont changé, ils ne sont plus comme avant. Ils n'arrivent plus trop à se concentrer. Ils sont difficiles, il faut gérer leur comportement. Ils manquent de volonté. Le niveau est très bas mais il ne faut pas dévaloriser les élèves. Il faut promettre qu'il y aura de la pratique pour que les élèves restent concentrés. Le PPCP donne d'autres envies aux élèves. Le PPCP développe l'autonomie, la communication et le travail en équipe des élèves. Il leur permet de voir le lien entre enseignement et entreprise, et leur apporte des connaissances utiles pour le CCF.

- G1 : ça marche mieux avec les filles parce qu'elles sont plus volontaires que les garçons. Mauvaise volonté générale quand même. Les élèves ne sont motivés pour rien, dans aucune matière. Le noyau qui travaille devient de plus en plus petit. Il y a plus d'agressivité. On a d'autres rapports avec les élèves. La préparation des épreuves du BEP entraîne un absentéisme et un désinvestissement des élèves. Les élèves manquent d'idées de projet réalisable. Tout dépend des élèves. Il faut des élèves sérieux et un projet qui motive et mobilise assez longtemps. On ne sait pas comment faire pour faire adhérer les élèves, même en leur laissant le choix du projet.

- G4 : on pouvait exiger beaucoup plus de la part des élèves. Il y a un paradoxe : auparavant les élèves étaient motivés et travailleurs alors qu'ils étaient sûrs de trouver du travail en sortant du LP ; alors que c'est plus difficile maintenant, ils sont démotivés et démissionnent. À force de ne pas démonter les élèves à l'examen on en vient à ce qu'ils se disent que ce n'est pas la peine de travailler au lycée. Le fait d'orienter la plupart des élèves en seconde générale fait que les élèves orientés en LP sont face à un constat d'échec, ce qui n'est pas facile. Il y a de l'absentéisme, un manque d'auto-discipline. Faire choisir un projet aux élèves bonjour ! Ils ne trouvent rien et quand on propose ils refusent.

Sentiment général

- G3 : au niveau de la gestion ça a été planifié sans concertation, et on nous demande de commencer trop tôt. Il y a un flou au départ et les prises de décisions se font en fonction des ressources et du budget. Il y a eu quelques réunions, quelques formations mais les professeurs qui arrivent à faire des vrais PPCP sont les professeurs qui ont de l'ancienneté. Il y a un manque de moyens matériels, horaires, de budget, d'ancienneté [de l'enseignant]. Ici je suis seul, j'ai personne pour m'aider. Je vais discuter avec des professeurs dans d'autres LP pour avoir des conseils. Mais je ne suis pas déçu parce que j'arriverai quand même au but. La présentation qui en est faite est enjoliveuse car ne tient pas compte du terrain en pratique. C'est pas une mauvaise réforme, c'est une réforme qui a été mise en place un peu trop rapidement parce qu'il y a des disparités entre établissements et que ça a été peut-être mal expliqué. Il faudrait ne pas commencer trop vite, avoir une période de concertation, des salles communes, des relations extérieures.

- G1 : • si c'était à refaire je n'irais plus dans l'éducation nationale, ça c'est sûr. Envie d'aller en établissement général car le niveau des élèves est meilleur. La durée du projet est trop élevée, on manque de moyens. Quand on a vraiment besoin d'un collègue on va le voir, ça pose vraiment pas de problème, il y a une bonne ambiance ici. Il n'y a pas de modification dans la manière d'enseigner car habitude des petits groupes en allemand. On travaille différemment avec les élèves. C'est valorisant pour le lycée et les élèves. Tous les ans c'est pareil, ce sont des projets ambitieux ne pouvant être mis sur pied. Il y a trop de projets pour pouvoir faire quelque chose de valable. On est dans l'obligation de noter pour donner un caractère sérieux au PPCP. L'année prochaine le PPCP devrait être sur le bulletin. Cela doit être le projet des élèves. Il faudrait un projet unique à l'établissement avec toutes les sections.

- G4 : j'utilise les heures PPCP pour faire du soutien. Moi mon projet c'est qu'ils aient l'examen. Quelques réunions mais c'est chacun sa petite pierre, pas de démarche commune. Ça n'a pas été fait comme ça aurait dû. Incompréhension quant au changement d'organisation par rapport à l'année précédente. On rentre tout de suite dedans, pas de réflexion. Le PPCP a servi à sauver des postes. C'est

pas mon poste qui est en danger, c'est clair. Mais on ne peut pas laisser des collègues sur la touche parce qu'on refuserait un système qui peut même ne pas trop bien fonctionner. Le PPCP se rapproche des projets pédagogiques en 3^{ème} techno, j'ai l'impression que l'histoire se répète. Il manque des moyens financiers ; horaires trop rigides, pas de travail en équipe. Les professeurs sont isolés. Il est plus facile de monter un projet avec de l'ancienneté. Je crois qu'il faut marquer son passage d'une certaine empreinte, tous nos ministres ont amené leur part. Mais ça pourrait être très bien. Il faut s'en donner les moyens, avec une certaine souplesse. Il faudrait un projet global où les spécialités se greffent par le biais de sous projets.

2.3.2.3. PPCP « Guyane »

Ce PPCP concernait sept élèves de terminale BEP productique mécanique option usinage. L'objectif de ce projet était de faire partir le plus possible de ces élèves en Guyane afin d'y réaliser un ouvrage métallique de grande taille (une croix de plusieurs mètres) pour une église locale. Il s'agissait, une fois sur place, de travailler en équipe avec des autochtones dans l'optique d'un échange culturel au niveau des pratiques de travail.

L'équipe autour de ce PPCP était composée comme suit : H2, instigateur du projet, enseignant en structures métalliques, 54 ans, 31 ans d'ancienneté dans l'établissement au moment du projet ainsi que dans l'EN, PLP2 hors-classe, non syndiqué, chargé de mission à mi-temps auprès de l'I.EN correspondant (notamment dans la mise en place des PPCP au niveau académique) ; H1, enseignant en histoire-géographie, 38 ans, 1 an d'ancienneté dans l'établissement, PLP2, syndiqué ; H4, enseignante en lettres et allemand, 31 ans, 5 ans d'ancienneté dans l'établissement, PLP2, syndiquée, à mi-temps dans l'établissement.

D'autres enseignants complétaient cette équipe : une enseignante de vie sociale et professionnelle qui n'a pas pu répondre à ma demande d'entretien

(congé maternité) ; un enseignant de productique mécanique option usinage avec qui je n'ai pas pu prendre contact.

L'essentiel de la réalisation du PPCP devait avoir lieu sur place, en Guyane, le gros du travail mené jusqu'alors consistant à préparer le voyage et à prendre contact à l'étranger. Ces démarches ont été faites par les enseignants principalement. Les avis exprimés ci-dessous « débordent » donc nécessairement sur les autres PPCP dans lesquels les enseignants sont impliqués. Je n'ai pas eu accès au déroulement de ce PPCP lorsqu'il s'est déroulé en Guyane.

Les enseignants du projet « Guyane »

Présentation du PPCP

- H2 (EP) : constitution d'une équipe pédagogique, ciblage d'un groupe d'élèves, définition des objectifs en fonction des carences des élèves, chacun regarde dans sa discipline ce qu'il va faire et réunion de synthèse. Le projet est d'emmener des élèves en Guyane pour avoir un échange culturel en travaillant sur une croix de 7m sur 5 pour une église.
- H1 (EG) : alors euh... je sais pas trop où il en est pour l'instant le projet Guyane... C'est réaliser un objet industriel qui reflète le savoir-faire du LP.
- H4 (EG) : je ne suis pas intervenue dans le projet Guyane. Je ne sais même pas en quoi il consiste. [cette enseignante est dans la liste officielle de l'équipe du PPCP ; et les autres membres de l'équipe considèrent qu'elle fait partie du projet]

Pourquoi ce PPCP

- H2 : on ne fait que des projets auto-financés, pour ne pas utiliser l'argent du LP. Chacun des projets est autofinancé, ou mécénat.
- H1 : [un objet industriel] c'est pas obligatoire mais ici c'est ce qu'on fait, c'est toujours ce qu'on fait. Parce qu'on est dans un établissement de cette nature.

Caractère professionnel

- H2 : c'est un ouvrage en structure métallique. [Pour un PPCP réel] il faut que le projet viennent des élèves ou de l'enseignement professionnel parce que venir de l'enseignement professionnel est mal perçu.
- H1 : c'est la production d'un objet industriel.

Implication et rôle de chacun

- H2 : on a remplis une fiche de vœux l'année précédente (classe souhaitée, projets envisagés), constitué des équipes pédagogiques, et le PPCP est dans l'emploi du temps. Il est rare de fédérer toute une équipe, ça se fait par affinités. Certains collègues n'ont pas l'ouverture. La mise en place est le reflet de l'implication des personnels, surtout quand le proviseur ou le chef de travaux ne savent pas de quoi ils parlent. Le PPCP permet de fédérer au niveau des élèves et de l'équipe pédagogique mais si le collègue est hermétique, obtus, et du type fonctionnaire, t'en feras rien de bon. Chaque professeur va regarder des besoins spécifiques.
- H1 : l'administration encourage. Il y a un travail en équipe. Les professeurs d'enseignement général vont à l'atelier. Il faut que les gens acceptent de collaborer, que les professeurs remettent en cause leurs méthodes traditionnelles de pédagogie. Il faut impliquer quelqu'un de dynamique en tête. Intervention des enseignants en simultané. Les élèves sont sur le projet toute la journée et les professeurs viennent en fonction de leur temps libre. On laisse les élèves en autonomie et on intervient s'il le faut.
- H4 : les projets démarrent trop vite, avant même de voir les possibilités d'interdisciplinarité. Les projets viennent d'un côté ou de l'autre et donc posent le problème de l'intégration de celui qui n'amène pas l'idée. Au niveau de l'établissement, des titres de PPCP sont donnés en début d'année et chacun se greffe. Les élèves sont obligés de suivre, le chef d'établissement est dynamique. Si ça ne marche pas c'est à cause des collègues et du manque de communication. Les professeurs d'atelier dominant car ils ont les idées et les matériaux, les

professeurs d'enseignement général n'ont pas de place dans la réalisation finale. Le professeur de français a un rôle de secrétaire.

Motivations personnelles

- H2 : le PPCP a été imposé à l'établissement qui était expérimentateur.
- H1 : j'ai des heures à rattraper du fait des élèves partis en stage.
- H4 : même avec la meilleure volonté du monde c'est difficile de s'investir dans un travail de secrétaire.

Place et rôle des disciplines

- H2 : On a une transversalité, des capacités différentes mais vers un même but. Chaque professeur prépare ses fiches pédagogiques. Cela dépend des projets. Les professeurs d'enseignement général ont sans doute plus de difficultés d'intégration. La structure métallique est avantageuse car s'ouvre sur l'art, la culture, c'est vraiment l'élément porteur.
- H1 : les élèves sont obligés de mettre en œuvre les différentes capacités des autres matières. Il faut piocher à droite à gauche pour aboutir à l'objet industriel. Deux professeurs d'enseignement général peuvent échanger facilement mais là toutes les matières sont concernées. Le travail à faire serait d'étudier la géographie de la Guyane, sa population, son climat.
- H4 : les liens entre les disciplines sont artificiels. Officiellement toutes les matières apparaissent, on est obligé de parler de pluridisciplinarité. En réalité il y a une coupure entre enseignement général et enseignement professionnel. C'est très délicat de faire intervenir l'allemand (correspondance, fax) mais je le fais moi-même car les élèves n'ont pas le niveau. C'est un peu plus facile en français mais ça reste limité aux comptes-rendus et recherches documentaires.

À propos des élèves

- H2 : • en terme de recrutement c'est souvent le bas du panier avec tout ce que ça engendre. Il ya une faible motivation, de l'absentéisme ou des élèves présents sans leurs affaires. Le PPCP permet de remotiver et de débloquent les élèves car, bien présenté, il y a un côté affectif qui prend le dessus. Le projet fait le lien entre apprentissage et réalisation, donc les élèves sont partie prenante et s'investissent, le comportement change, l'absentéisme diminue et les élèves souhaitent parfois travailler à l'atelier en dehors des heures. Les professeurs d'enseignement général voient autrement les élèves quand ils sont en atelier. C'est pas quantitatif, c'est dans le comportement, l'affectif, l'élève enlève sa carapace et on voit ses carences affectives. Les rapports sont différents.

- H1 : la situation dérape de plus en plus. Malgré le fait d'accorder des droits aux élèves, de les écouter plus qu'il y a 20 ou 30 ans, on a l'impression qu'on ne rattrape pas la situation de dérapage, d'agressivité, de violence et de problèmes sociaux. Dans le PPCP les élèves sont mis en avant et ont plus d'initiative que les professeurs. Il faut être derrière les élèves pour les stimuler quand la motivation due à la nouveauté disparaît. Il y a moins de tensions, moins de problèmes de discipline du fait de l'absence de la barrière du cours magistral.

- H4 : le niveau est extrêmement faible.

Sentiment général

- H2 : les heures hebdomadaires empêchent de s'impliquer. Il y avait du flou au départ. On a utilisé les projets en place pour faire des PPCP. Pour certains collègues le PPCP est une découverte, il faut du temps car il y a remise en cause des pratiques pédagogiques. L'emploi du temps est bouleversé, les professeurs d'enseignement général viennent en atelier. Le PPCP chez nous c'est vraiment un décloisonnement et des échanges fructueux. C'est dans l'intérêt de tout le monde. Ça permet de découvrir les méthodes pédagogiques des collègues. Le PPCP nous on pratique depuis plus d'une décennie et ce n'est qu'une continuité. Ici il y avait déjà une démarche de projet. Faire des projets c'est bien mais il faut

impérativement les faire connaître à l'extérieur pour la notoriété de l'établissement.

- H1 : c'est la première fois que je vois autant de projets organisés et qui aboutissent quand même. Ici ça se passe relativement bien. Ça amène à discuter de manière transversale entre professeurs, ce qui ne se faisait qu'en conseil de classe. Il n'y a pas de répercussions en cours, je garde mes vieilles habitudes. Dans le PPCP c'est moins magistral. On a des rapports différents avec les élèves. C'est enrichissant pour les élèves et les professeurs.

- H4 : au premier abord j'ai trouvé ça vraiment bien, je pensais que ça allait vraiment faire le lien entre les deux, atelier, enseignement général, qu'il y allait avoir un travail d'équipe. Au bout de quatre ans je le sens déjà moins important, le travail d'équipe est très limité, je trouve que c'est déjà en période de régression. Je ne sais même pas comment ça se passe dans d'autres établissements. Je me sens bien en LP, je ne voudrais pas changer à cause du contact avec les élèves. Les équipes sont trop grandes. Il n'y a pas de changement dans les pratiques d'enseignement, ni au niveau des élèves. Mais on a plus de contacts avec les collègues.

2.3.2.4. PPCP « Stages à l'étranger »

Ce projet « Stages à l'étranger » concernait une classe de terminale BEP Vente Action Marchande (en réalité seulement une partie de la classe, soit 12 élèves sur 29, a été rattachée à ce projet). Il visait à permettre à des élèves de faire un stage en entreprise à l'étranger (Espagne, Angleterre, Allemagne). Au cours de l'année scolaire, ce projet a été interrompu pour de multiples raisons (tant du côté des élèves que de l'établissement) et a été remplacé par un PPCP mené en partenariat avec l'équipe de coordination d'un festival de courts métrages sur la ville de Nevers (« Nevers à l'Aube »). Le moment où j'ai réalisé les entretiens auprès des enseignants de cette classe correspond à l'arrêt du premier projet. Le second, vraisemblablement déjà évoqué en début d'année, regroupait l'ensemble

des élèves de la classe (29) sous la conduite d'une équipe de trois enseignants (deux faisant partie de la première équipe). Ce projet de partenariat mobilisait un certain nombre de moyens (3 journées banalisées, matériel informatique, mise en place d'un carnet de bord tenu par les élèves...).

La première équipe pédagogique comprenait cinq enseignants : les deux professeurs pilotes, une enseignante de Vente (D4, âgée de 57 ans, ayant 37 ans d'ancienneté dans l'EN dont 27 au sein de l'établissement au moment du projet, syndiquée au S.G.EN) et une enseignante d'anglais (D7, ayant 20 ans d'ancienneté dans l'EN dont 3 au sein de l'établissement, non syndiquée) ; un enseignant d'allemand (D8, 35 ans, 11 ans d'ancienneté dans l'EN dont 4 au sein de l'établissement, non syndiqué) ; une enseignante de lettres-espagnol (D2, 37 ans, 10 ans d'ancienneté dans l'EN dont 4 au sein de l'établissement, non syndiquée) ; enfin, une deuxième enseignante de vente, que je n'ai pas pu rencontrer, participait également au projet initial.

(Le deuxième projet regroupait les deux enseignantes de vente (dont D4) ainsi qu'un enseignant de mathématiques à l'origine de l'idée du partenariat)

Les enseignants du PPCP « stage à l'étranger »

Présentation du PPCP

- D2 (EG) : il y avait un projet de stages à l'étranger... Je pense que c'est Mme M. (D4), enfin en ce qui concerne pour les stages à l'étranger, c'est Mme M., ça c'est clair.

Pourquoi ce PPCP

- D4 (EP) : il y avait un établissement sur Dijon qui l'avait fait au niveau des bacs et on avait pensé que se serait bien que nos élèves le fassent, puisqu'il avait été question même de porter la mention « européen ». On pensait que c'était quand même motivant pour les élèves... ça nous paraissait très intéressant sur un

curriculum, de dire « ben, voilà, j'ai fait un stage à l'étranger, je suis capable de vendre en France et je suis capable de vendre en Espagne, en Angleterre ou en Allemagne, bon, je trouve que pour eux, ça peut être un plus pour trouver un emploi et maintenant, bon, on demande aux jeunes d'être mobiles »

- D2 : ouvrir les gens sur l'étranger et là on se rend compte aussi des rôles des langues vivantes parce qu'on peut dire de toute façon demain je ne travaillerai pas que sur place. Au fur et à mesure des voyages à l'étranger avec les élèves, l'attitude est complètement différente au retour, ils s'impliquent beaucoup plus... ça enrichit. Donc, ils sont gagnants sur tous les points de vue et puis de se dire « finalement, j'ai bien fait de continuer ma LV2 ».

- D7 (EG) : dans notre enseignement on dispose de quoi, deux heures hebdomadaires avec des classes de BEP, c'est tellement peu pour arriver à combler certaines lacunes. On y arrive très difficilement mais bon, moi je vais même au delà des performances linguistiques hein, je me dis que sur le plan culturel, sur le plan personnel, c'est une ouverture parce que la grande majorité de nos élèves n'ont jamais voyagé hein, bon, donc pour eux c'est leur montrer autre chose, un mode de pensée différent, une façon de vivre totalement différente, et je me dis que pour eux c'est forcément un atout donc moi je vais un petit peu au delà de la réussite à l'examen, des performances linguistiques et tout ça.

- D8 (EG) : c'est le moyen de faire parler du lycée de façon positive.

Caractère professionnel

- D4 : on avait pensé que se serait bien que des BEP puissent aller à l'étranger, donc il y avait la langue, la pratique de la vente dans un autre pays que la France avec des éléments comparatifs. Ils ont un dossier professionnel à faire donc on avait pensé qu'une de leurs fiches pouvait être rédigée en français et en langue étrangère et ce dossier professionnel étant noté, etc.. Pour le stage à l'étranger, oui puisque les élèves sont dans des magasins, situation professionnelle, ils ont des tâches à accomplir, ils vont répondre aux clients, ils vont vendre, ils vont peut-être rendre la monnaie, etc.. Donc là, c'est tout à fait optique professionnelle avec l'usage d'une langue étrangère.

• D2 : la communication, ça c'est strictement professionnel mais après bon on va dans un pays donc, pour la plupart des gens n'y sont jamais allés, donc l'espagnol, anglais, c'est du blabla tant qu'on voit pas qu'il y a des gens derrière. Parce que bon, on a beau, je veux dire, il y a certaines choses, on s'en rend compte quand on les voit. Il y a des techniques qui sont peut-être différentes ou adaptées simplement à un marché. Des choses qu'on se permettrait pas en France et qu'on peut se permettre en Espagne et vice versa, c'est ça qui est intéressant.

• D8 : c'est un Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel puisqu'ils ont mis en exercice, en application leur formation de deux ans en terminale BEP, c'est à dire vente service en français.

Implication et rôle de chacun

• D4 : on avait commencé à en parler au mois de juin. Mais bon je vous dis le premier obstacle c'est que les personnes qui étaient partantes pour ça, elles n'ont pas pu travailler ensemble. M. S. avait cours pendant que nous, on avait PPCP, M. S. pareil et Mme B. également... premier obstacle mes collègues pouvaient pas travailler avec moi parce qu'ils n'avaient pas d'heures de PPCP. Il y avait quelques adeptes [élèves], sur 29 il y en avait, je sais pas, une dizaine qui était d'accord et bon, on faisait ce PPCP, il fallait que tout le monde soit d'accord ou pas. Mais bon, il est vrai que tout le monde ne voulait pas partir à l'étranger. À la rentrée quand on a constaté que les professeurs de langues ne pouvaient pas avoir d'heures de PPCP, on a abandonné notre première idée et on est parti sur l'autre PPCP, disons en gros c'est en novembre qu'on a commencé à travailler sur l'autre.

• D2 : on en avait parlé au début d'année, théoriquement une demi-heure devait m'être accordée et puis comme ça ne tombait pas en même temps, ça n'a jamais été accordé. Je veux dire, va changer tout un emploi du temps, aussi pour, euh... Comme c'est des regroupements de classes que j'ai. Je ne connaissais pas tout le projet en entier et je n'avais pas d'heures en commun avec eux au moment des PPCP. J'ai travaillé avec la professeure principale essentiellement et les élèves

que j'avais en cours parce qu'il y a avait pas mal de questions sinon j'étais un peu en retrait.

- D7 : au mois de juin on nous avait demandé de constituer des équipes en vue de la mise en place des projets PPCP de cette année et bon, on a été très surpris au début d'année parce qu'en fait heu, les équipes étaient totalement désorganisées, rien à voir avec les projets qu'on avait déposés en fin d'année. Donc moi je me suis retrouvée sur des projets, enfin sur ce projet de PPCP avec des horaires, avec une demi-heure dans mon emploi du temps prévue pour les PPCP. Moi j'ai pas d'heures pour ce PPCP là hein, ça c'était en plus, totalement à part parce que l'autre, les zéro heure trente heu, que j'ai pour les PPCP je l'utilise pour les bac pro. C'est moi qui l'ai mené totalement en marge du PPCP toute seule cette année donc avec les quatre élèves volontaires, ça m'a pris un temps énorme.

Motivations personnelles

- D4 : je fais partie de l'association des professeurs de vente et tous les ans on a un congrès annuel où tous les professeurs de vente de la France entière et même de la Guadeloupe et la Martinique. On s'est réunis juste avant les vacances de la Toussaint, et on avait parlé de ça. J'avais trouvé que c'était quand même quelque chose, bah, on est à l'heure de l'Europe, qu'il fallait prendre ce train là, quoi. on en a parlé, les inspecteurs trouvaient ça super, etc. mais derrière ça n'a pas suivi.

- D2 : bon j'ai participé mais bon, je m'y intéressais que par rapport à l'Espagne. C'est vrai moi j'aurais préféré aussi travailler avec eux pour voir un petit peu comment ils travaillent parce que c'est une classe, je n'ai que deux élèves parce que l'option est facultative. Donc moi, je ne connais pas vraiment cette classe non plus.

- D7 : ça c'est un projet que j'ai depuis longtemps, moi ça fait vingt ans que j'enseigne bon, c'est vrai qu'en tant que professeur d'anglais en lycée professionnel comme beaucoup d'autres collègues, moi ce à quoi j'aspire c'est pouvoir placer mes élèves à l'étranger et bon, je sais que ça se fait avec l'Allemagne, je sais que ça se fait avec l'Espagne... moi je voudrais absolument arriver à le faire heu, avec, avec la Grande Bretagne hein, bon, l'Angleterre c'est

souvent plus difficile mais le Pays de Galles ça me semblait une opportunité. Ce qui m'intéresse aussi avant toute chose c'est qu'il y ait plus toutes ces réticences face au cours d'anglais généralement on y vient en traînant les pieds.

- D8 : le but du jeu, c'est que mes élèves viennent en cours d'allemand et qu'ils aiment venir en allemand, ça c'est la première chose. Parce que faire des cours à des élèves pas motivés il n'y a rien de plus pénible surtout quand ils sont 28.... Mais la deuxième motivation, une fois qu'ils ont la théorie allemande, qu'ils aillent la mettre en pratique sur le terrain et le meilleur moyen c'est d'aller en Allemagne.

Place et rôle des disciplines

- D4 : les élèves qui seraient partis auraient fait à l'étranger ce que les autres vont faire ici. Et ils auraient un plus, la pratique d'une langue étrangère par rapport au métier de vendeur.

- D2 : si on veut organiser les stages à l'étranger, on a besoin aussi des professeurs d'enseignement général, on a besoin des deux puisque les professeurs du professionnel vont nous dire voilà, ça ce sont les objectifs, choses qu'on connaît si on consulte le référentiel, mais ça fait pas partie du notre, donc après c'est à nous de l'adapter.

- D7 : j'organisais un petit peu mon travail comme je le voulais donc avec les élèves qui étaient les plus intéressés donc j'ai fait deux types de travaux bon, un travail avec, le cours d'aide classique donc avec un groupe que j'aidais à travailler en grammaire, en compréhension et puis un autre travail qui a pris quasiment tout le mois de novembre et le mois de décembre où là je n'ai travaillé qu'avec les élèves volontaires pour partir à l'étranger. On a envoyé des courriers dans les grands magasins d'une ville du Pays de Galles, courriers transmis directement par l'intermédiaire du professeur gallois avec lequel j'échange depuis l'année dernière hein. C'est elle qui a déposé directement dans les magasins donc la lettre que les élèves avaient rédigée, qu'on a mise en forme, qu'on a tapée etc.... Avec les élèves, les quatre élèves volontaires. Et donc on a eu deux réponses, donc une positive heu, donc qui a accepté de prendre deux élèves en stage donc c'était dans

un grand magasin. Je suis professeure d'anglais mais je considère pas mon travail avec des limites et puis avec des barrières moi c'est une discipline de communication... justement la communication, l'ouverture aux élèves et je suis beaucoup plus parfois éducatrice que professeure d'anglais, je veux dire l'anglais c'est un vecteur mais c'est pas, c'est pas pour moi une barrière ou un obstacle je veux dire bon, j'essaye de les ouvrir à autre chose mais bon, c'est un moyen de communication c'est tout mais c'est pas uniquement une barrière.

- D8 : on a l'impression que heu le professeur d'allemand fait son PPCP dans son coin et les autres font leur PPCP et puis tout va bien et puis tiens P. tu peux pas me traduire ça parce qu'il faut que ça parte demain en Allemagne et puis heu c'est bon le PPCP, on est tranquille, le professeur d'allemand a participé, ben oui, il a traduit 5 lignes d'allemand. Bon, s'ils appellent ça P.P.C.P....

À propos des élèves

- D4 : ils sont un peu frileux nos élèves, aller partir comme ça à l'aventure et tout. Sur le papier c'est bien. Mais après ils se disaient, « oh la la » et je pense qu'il y en a une qui a reculé au dernier moment parce qu'elle a dû avoir peur. Mis à part les histoires d'argent etc., ils ont eu peur.

- D2 : les deux élèves que j'ai sont, ont un niveau moyen mais quand on va à l'étranger dès l'instant où on essaye de faire un effort... et puis bon, ils auraient été encadrés aussi. Je pense qu'ils se seraient débrouillés honnêtement. Bon, il y a une première semaine d'adaptation mais là que ce soit en Espagne ou en France, il faut s'adapter aussi. Bon, là, c'est vrai qu'ils doivent en plus s'adapter à la langue. Je pense qu'ils l'auraient fait et puis ils étaient motivés.

- D7 : ce sont des élèves qui sont très très fragiles, qui n'ont pas l'habitude justement de vivre ce genre de choses. C'est pas que je leur fais pas confiance hein, mais je pense qu'ils ont besoin d'être protégés quelque part hein, bon, on le voit bien de toute façon dans le travail scolaire il faut toujours qu'on soit là, l'autonomie pour eux c'est encore quelque chose de difficile à acquérir hein, complètement. Donc c'est vrai qu'il faut arriver à les sensibiliser à les mettre en confiance, ils sont toujours sur leur garde, ils ont toujours peur de pas bien faire

hein, et je crois qu'il faut arriver vraiment à les mettre en confiance face à la culture étrangère, à la langue étrangère.

Sentiment général

- D4 : ça n'a pas pu se faire parce que ça tombait pendant la période de Pâques et les élèves auraient pas pu travailler pendant 15 jours donc, bon ça, ça a été mis de côté. Au dernier moment, une élève s'est désistée et après du point de vue, heu, direction, ben, c'était une question d'argent, donc elle a dit on reporte ça à l'année prochaine, donc ma collègue a été obligée d'écrire à tous les organismes. C'est à dire que depuis le mois de septembre qu'elle avait cherchés.

- D2 : plus de la moitié du travail a été fait quoi, alors c'est tombé à l'eau pour des questions de vacances essentiellement, et puis aussi le financement. Parce que, est-ce qu'on a le droit de faire payer les élèves pour faire un stage ? Il faut aussi trouver les fonds, ce qui n'est pas toujours évident. là on vient d'apprendre que ça sera pas possible parce que la période de stage doit commencer la semaine prochaine et c'est sur deux semaines et il y a une semaine où en raison des fêtes de Pâques, là où ils devaient être accueillis, ça sera pas possible parce qu'ils sont en vacances.

- D7 : vraiment y'avait toutes les conditions idéales et puis bah, j'en ai parlé à madame M qui m'a dit oh, bah, oui ça c'est bien il faut absolument qu'on arrive à mettre ça sur pieds, donc avec ma collègue de professionnel que j'ai rencontrée tout de suite après, elle a dit oh, oui il faut qu'on, enfin vraiment tout le monde était très enthousiasmé par le projet et puis les élèves je leur avais dit bon, bah vous revoyez avec vos familles, faites toutes les démarches parce que bon, il nous manquera effectivement le financement mais je suis sûre, je reste optimiste, on devrait pouvoir l'obtenir parce que jusqu'au dernier moment les élèves c'est vrai, c'était incertain, et ils savaient pas trop si ils allaient partir, si ils allaient, si au contraire ça allait échouer. Donc maintenant je reste un peu sur ma faim.

- D8 : j'ai trois élèves qui m'ont lâché trois semaines, un mois avant le départ en Allemagne. Ils sont relativement jeunes donc la jeunesse a, comment dirais-je, a ses faiblesses aussi. Donc sur le coup, je dis c'est tant pis pour toi, ça me gêne pas

plus que ça, je vais trouver quelqu'un pour te remplacer. On nous donne pas les moyens de bosser. On peut pas faire avec trois francs, six sous.

2.3.2.5. PPCP « Réalisation d'une console de jeux vidéos »

Ce projet a été conduit au sein d'une terminale BEP électronique (regroupant dix élèves). Il s'agissait de réaliser une console de jeu vidéo et ses manettes adaptées à partir d'un schéma de montage proposé dans la presse spécialisée. Je n'ai pas été en mesure de savoir si ce projet a abouti sur la réalisation concrète du jeu (pas de bilan fourni en fin d'année).

À l'origine de ce projet, un enseignant d'électronique (B2, 33 ans, 13 ans d'ancienneté dans l'EN dont 7 au sein de l'établissement, syndiqué à la CGT) qui, avant toute mise à plat collective des référentiels, a proposé un certain nombre de possibilités de participation au PPCP à chaque enseignant de l'équipe. En voici quelques exemples : Français : études et recherches de textes traitant de jeu vidéo, revue de presse...; VSP : étude des conséquences de l'abus des jeux vidéos sur la santé ; EPS : pratique et règle du tennis de table (jeu prévu pour la console). Au total, sept disciplines pouvaient venir se « greffer » à la discipline centrale (électronique) de ce projet. Dans les faits, seulement trois enseignants y ont participé (B2, un enseignant de mathématiques, une enseignante de français (52 ans, ayant 28 ans d'ancienneté dans l'EN et dans l'établissement, non syndiquée)).

Les enseignants du PPCP « console de jeux »

Présentation du PPCP

- B2 (EP) : je leur ai présenté le prototype donc ils ont vu déjà une réalisation, ça marchait, ils l'ont eu sous les yeux, ils ont pu essayer. On a réfléchi surtout à la façon de le faire évoluer, en modulable. Au départ c'est juste une console de jeux

avec un seul jeu et par la suite, il y a d'autres jeux qui ont été développés dessus. Ils la fabriquent bon, pas les cartes, la carte électronique c'est moi qui la monte mais enfin c'est eux qui montent les composants dessus, etc.. J'ai pas les moyens de leur réaliser les cartes ici. Chacun va repartir avec sa console.

- B3 (EG) : j'ai su qu'il était question de réaliser une console de jeux vidéos. Donc dans mon esprit, les élèves avaient à travailler en atelier et à aboutir à une réalisation concrète. Ce qui est l'esprit du PPCP hein, Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel.

Caractère professionnel

- B2 : c'est professionnel dans le sens où c'est un objet qui est, heu... il y a la partie fabrication et la partie conception dessin de la carte.

Implication et rôle de chacun

- B2 : c'est mis en place en fait en seconde pour prendre un petit peu d'avance, je prépare pendant les grandes vacances pour que ça puisse démarrer tout de suite à la rentrée sachant qu'au mois de janvier, on a le CCF. Avec la petite feuille de présentation, j'ai donné des idées assez larges, des pistes, différentes pistes, à tous les professeurs de la classe. Je vois, si on est pas derrière pour les relancer, euh, bon les professeurs pour lesquels c'est dans l'emploi du temps, ça marche, ils savent qu'ils peuvent le faire, pour les autres même s'ils disent « ah oui, c'est une bonne idée, ah oui, c'est intéressant, ça m'intéresse bien de le faire », ça s'arrête là, finalement. On est obligé de savoir un peu tout faire. En maths, il a collé sa partie de programme dedans. Donc ça n'a pas demandé plus d'effort que ça. Et puis en français, j'ai senti de la motivation quand même de la part des collègues. Ça s'est bien passé avec les élèves, les élèves étaient contents de ce qu'ils ont fait.

- B3 : j'ai su ça et j'ai trouvé une feuille dans mon casier et qui me présentait donc l'intitulé du projet, avec des propositions d'étude par matière... j'ai pris connaissance de ce que en français je pourrais travailler avec eux. Ça m'a un petit peu étonné dans la mesure où on a jamais échangé ni discuté de quoi que ce soit.

Donc euh, dans la mesure où dans cette classe j'intervenais, j'avais une heure de PPCP par semaine, avec les élèves, on a travaillé. Je me suis dit hou lala ça fait beaucoup de choses tout ça. Euh, je m'y retrouve pas pour tout. Et donc on a mis en place avec les élèves dans notre heure de PPCP, le mardi après midi, une réflexion pour voir ce qu'en français, modestement, on peut faire, qu'il y ait quand même un rapport avec le référentiel c'est à dire ce que vous devez pouvoir travailler dans les compétences savoir, savoir-faire en français. Et puis ça s'est mis en place, on s'est dit quelles possibilités pour le français. Je me rappelle on avait tout un tableau, on a écrit plein de choses.

Motivations personnelles

- B2 : je trouverais ça plus judicieux que chaque professeur apporte ses parties, ses connaissances sur des points précis dont on a besoin plutôt que de construire des trucs un peu artificiels autour pour pouvoir tenir toute l'année.

Place et rôle des disciplines

- B2 : oui, ça rentre dans le référentiel, le problème, c'est toujours avec cette histoire de CCF où on doit, par exemple travailler sur des structures micro-programmées, les structures micro-programmées, les micro-contrôleurs, il y en a des milles et des cents, donc c'est pas sûr qu'au niveau du dossier ce soit le même micro-contrôleur, donc, là s'il y en a deux à contrôler, c'est trop lourd.
- B3 : on (avec les élèves) s'est posé la question : quel texte ? quel type de texte ? Ça nous intéresse nous en français de les cataloguer les textes. On a essayé de faire avec ce que des élèves ont apporté aussi euh, beaucoup de documentations personnelles et puis voilà alors on s'est dit à quoi on pourrait aboutir, qu'est ce que l'on pourrait bien faire dans la mesure où l'on pourrait arriver à un affichage, parce que en fait c'est une façon de concrétiser un petit peu leur travail, euh, ça a pas été concrétisé forcément en atelier, donc on va essayer de le concrétiser un petit peu, chez nous. Les amener à consulter des textes, euh, les amener à les lire, à en tirer des informations, à mettre sous forme de schémas, à faire des synthèses,

hein ça c'est important et c'est pas évident pour eux, ça fait partie aussi des compétences que l'on peut travailler en français, à partir de quelque chose qui les motive beaucoup, d'ailleurs. L'élaboration de questionnaires (sur les jeux vidéos), ça fait partie aussi des compétences des activités donc on, une équipe a élaboré un questionnaire, qu'elle a soumis aux autres, qu'on a un peu retravaillé et qu'on a décidé donc de soumettre également à quelques classes de l'établissement... Ensuite y a eu tout le travail de dépouillement, de mise en pourcentages, bon ben là on a pas travaillé avec le professeur de mathématiques, on aurait peut être pu mais bon ça s'est pas présenté. Il y a des tas de compétences hein euh, bon c'est mobiliser son attention... ils en ont discuté, euh travailler en échange euh, s'écouter l'un l'autre, c'est important ça hein... Saisir le sens global d'un texte, ça ils ont bien dû le faire pour arriver à schématiser comme ça. Hein, moi justement, hier soir, j'ai repris précisément le référentiel, euh créer des titres ou des sous titres, ils l'ont fait hein, euh ça bon on le fait pas toujours en français purement dans l'étude des textes littéraires

À propos des élèves

- B2 : ça m'a permis de les faire travailler par exemple sur des, (silence)...compétences qu'on a pas le temps de développer avec eux. Par exemple, gérer une commande, faire une liste pour une commande de composants, matériels. À partir de magazines, faire des recherches. On leur demande d'étudier quelque chose qui est déjà fait, là il y avait un petit peu plus d'intérêt même sans concevoir quoique ce soit au niveau structure, ils ont quand même apporté, ils ont conçu un petit peu la forme. Ils ont quand même apporté des améliorations par rapport à un produit existant, donc c'est ça qui les a un peu motivé. Au niveau de l'évolution, ils ont travaillé par groupe de trois.

- B3 : c'est une classe dans laquelle ils s'entendent bien. Il n'y a pas de, ils sont pas nombreux, ils sont dix, y pas de, de clans, euh, je les ai laissés se mettre par affinité. Bon peut être qu'à la fin euh, les affinités étant trop importantes euh, il y en a peut être qui en ont profité, parce que y en a qui se sont mis dans un groupe où y avait déjà quelqu'un de costaud, hein. Bon ça a pas posé de gros problèmes.

Ils ont bien travaillé, sur l'ensemble je veux dire, du PPCP en prenant du recul maintenant, mais il reste le problème de maintenir l'attention longtemps. On sentait une petite lassitude. Euh, pas, pas formulée vraiment hein, pas dire oh j'en ai marre, oh je veux plus faire ça, non, non, mais on le voyait dans leur attitude au travail, il fallait que je les relance beaucoup. Ils ne s'en sont peut être pas aperçus parce que ça, c'est le même type de travail en fait de compétences qu'on leur demande de mettre en application [qu'en cours] mais là ils s'en sont pas rendus compte que quand on les met devant un pavé je veux dire, un texte littéraire heu, là ils se laissent complètement noyer alors que c'est exactement le même type de travail heu, sur un texte, une revue spécialisée, en tirer des éléments, ils l'ont fait, ils l'ont fait donc cette partie là a été positive je crois.

Sentiment général

- B3 : je suis plutôt satisfaite. Maintenant nous, surtout au 3^{ème} trimestre, on va travailler sur euh quelque chose d'important, c'est au niveau de l'argumentation en français, donc on va essayer maintenant de voir un petit peu, de recueillir des textes d'opinion sur euh ben le débat qui peut s'instaurer euh à propos des jeux vidéos dans la société. Avec moi ils continuent ce PPCP. Parce que je pense qu'avec M. H. (B2) ils l'ont abandonné pour des problèmes matériels hein, la réalisation. On va relancer maintenant d'une autre façon, on va retravailler sur des textes, euh, des textes un petit peu plus costauds.

2.3.2.6. PPCP « Action théâtre »

Ce PPCP était conduit par une classe de terminale BEP électrotechnique (comprenant 23 élèves). Il est original dans la mesure où son thème s'articule autour de la représentation d'un extrait d'une pièce de théâtre. Les élèves et les enseignants de l'équipe se sont engagés dans ce PPCP à l'initiative du professeur de lettres de la classe. Après avoir assisté à la représentation d'une pièce de Brecht, par une troupe de professionnels au sein d'un théâtre dijonnais, les élèves

et les enseignants se sont lancés dans le projet de réaliser dans sa totalité (création des décors, des costumes, des aspects techniques et de l'interprétation) un extrait de cette pièce devant un public (élèves, enseignants, chefs d'établissements, parents...). Le PPCP en question est passé au vote du conseil d'administration du lycée. Il mettait à contribution la DRAC⁴² dans la mesure où il a bénéficié d'une subvention.

L'équipe pédagogique proprement dite, comprenait cinq enseignants (impliqués au moins sur le papier) : le professeur pilote, un professeur de lettres (non interrogé); une enseignante de mathématiques (A3, âgée de 56 ans, ayant 33 ans d'ancienneté dans l'EN dont 27 au sein de l'établissement) ; un enseignant d'électronique (A4, 38 ans, 10 ans d'ancienneté dans l'EN dont 3 au sein de l'établissement) ; une enseignante d'arts appliqués (A5, 48 ans, 24 ans d'ancienneté dans l'EN dont 10 au sein de l'établissement) ; enfin, une enseignante de dessin technique (A6, professeur principale de la classe, 42 ans, 21 ans d'ancienneté dans l'EN dont 12 au sein de l'établissement).

D'autres intervenants « non-enseignants » étaient également impliqués dans ce PPCP : un metteur en scène professionnel, des acteurs professionnels, des décorateurs ainsi que des techniciens, issus de la troupe et du théâtre ayant assuré la représentation de la pièce. Leur participation ne se faisait pas forcément à l'intérieur de l'établissement. Les élèves ont également été en contact avec une entreprise de location de matériel de sonorisation et d'éclairage (plus ou moins directement, les enseignants assurant les contacts au final).

Ce PPCP bénéficiait de 2 heures hebdomadaires. Lors de ces heures PPCP, les enseignants n'intervenaient pas ensemble auprès des élèves. En effet, chaque enseignant impliqué conduisait un sous-groupe d'élèves (la constitution de ces sous-groupes n'était pas anodine). Il y avait quatre sous-groupes : un chargé de l'interprétation même de la pièce (impliquant le professeur pilote), un autre chargé

⁴² Direction Régionale des Affaires Culturelles.

du décor et des costumes (assuré par A5), un troisième de la partie technique (assuré par A4) et un dernier groupe chargé de la communication (assuré par A3). La participation de A6 est restée plus floue (apparemment il n'est pas parvenu à s'organiser avec A4).

Il semble que certains enseignants, notamment ceux du secteur professionnel⁴³, n'ont pas toujours été présents sur ce créneau horaire puisqu'ils assuraient des heures d'enseignement ailleurs. On peut également souligner le fait que les élèves ont parfois « fait » ce PPCP en dehors de ce créneau horaire (notamment pour aller assister à la pièce, pour aller assister une autre fois au montage des décors, pour aller choisir le matériel d'éclairage et de sonorisation loué à une entreprise spécialisée).

Les enseignants du PPCP « action théâtre »

Présentation du PPCP

- A4 (EP) : c'est par rapport à une pièce de théâtre.
- A6 (EP) : il s'agit d'impliquer les terminales électrotechnique dans une action un peu culturelle.
- A3 (EG) : c'est pour amener les jeunes de BEP électronique à la culture théâtrale.
- A5 (EG) : au départ, c'est un projet culturel, on va dire, sur le thème du théâtre.

Pourquoi ce PPCP

- A6 : montrer aux élèves que leur travail se retrouve aussi dans des domaines artistiques.
- A5 : il y a une partie enseignement général et une partie enseignement professionnel.

⁴³ Apparemment seuls les enseignants des disciplines générales bénéficiaient d'heures PPCP dans leur emploi du temps.

Caractère professionnel

- A4 : on est quand même loin de la partie professionnelle.
- A6 : il y a un caractère professionnel au niveau des possibilités d'ouverture pour les jeunes.

Implication et rôle de chacun

- A4 : on a eu des mots dans le casier et des réponses des volontaires. Je m'occupe de la partie technique.
- A6 : la bonne volonté. Il y a dépendance vis-à-vis de l'autre enseignant technique.
- A3 : c'est une association des professeurs volontaires. J'ai un rôle d'animateur, de coordinateur. Je m'occupe du sous-groupe chargé de la communication, personne ne voulait s'en charger. Je suis ancienne dans la maison : je sais où trouver les ressources, les informations. Le rôle de chaque professeur n'est pas facile à déterminer. On a fait un travail sur l'expression corporelle, sur la voix.
- A5 : c'est une demande du professeur pilote. Je travaille plus sur les décors et les costumes. Je participe partiellement au sous-groupe chargé de la communication.

Motivations personnelles

- A4 : C'est le côté technique. C'est permettre aux élèves d'en voir plus que le programme, de leur ouvrir un peu l'esprit. Et la possibilité de connaître les élèves hors-cadre scolaire strict. On voulait attendre que les idées viennent de l'enseignement général.
- A6 : le fait d'être professeur principal. Je ne l'avais jamais encore fait. On a une marge de manœuvre. Ce projet paraissait plus innovant : approcher la technique par l'artistique.
- A3 : j'aime bien le travail en équipe. On a la possibilité de connaître les élèves hors-cadre scolaire strict. On peut monter quelque chose avec les élèves.
- A5 : pour pouvoir au mieux intégrer ma discipline (refus de se plaquer). Il y avait nécessité que le projet soit un peu littéraire ou culturel. J'ai un intérêt pour le thème. J'ai ma place dans ce projet.

Place et rôle des disciplines

- A4 : l'éclairage ça ne rentre pas tellement en compte dans la formation (à part en première année). Ça leur sert pas à l'examen mais par rapport à leur métier futur. Ça apporte une connaissance du matériel par les élèves.
- A6 : théoriquement je devrais pouvoir m'intégrer. Au niveau lecture de plan si j'avais pu finaliser je l'aurais fait. J'ai pas pu passer certaines difficultés qui sont à l'examen. Il y a nécessité de formaliser par écrit la partie technique, notamment pour prévisualiser les besoins en matériel. Je peux donner un coup de main pour l'encadrement des élèves même si je suis pas directement dans ma discipline.
- A3 : on s'adapte aux besoins d'encadrement des élèves. Je peux donner des solutions en maths et en sciences si nécessaire. Je pensais leur faire un truc sur la lumière, ou sur le son (c'est pas au programme), c'est toujours de la culture scientifique intéressante.
- A5 : c'est intéressant pour ma matière. J'y trouve mon compte avec ma matière.

À propos des élèves

- A4 : c'est eux qui ont formé le sous-groupe. C'est plus facile d'être à la technique que sur la scène. Au début, ils étaient même un peu craintifs. Ils m'ont demandé si on continuait le projet, il y a un noyau qui est intéressé, qui aimerait faire quelque chose et qui se pose des questions sur le devenir du projet.
- A6 : les trois quarts qui allaient jouer ça été la désignation pure et simple. Tout le monde voulait être au niveau technique. C'est difficile pour des jeunes qui maîtrisent très très mal la langue. C'est pas évident, ils sont à féliciter.
- A3 : on a des jeunes qui ont souvent du mal à mémoriser. Ce sont ceux qui posent problème qui n'ont pas choisi dans quels sous-groupes ils étaient affectés. Les quatre-cinquièmes des élèves de la classe s'impliquent. Ils expriment des choses. Là ils vont tous arriver à faire une même chose mais en faisant des choses différentes.
- A5 : ils ne sont pas impliqués tous à fond mais il y en a deux ou trois qui ont choisi d'être dans ce groupe. Ça été plus difficile dans le groupe des acteurs. C'est pas très facile l'apprentissage du texte.

Sentiment général

- A4 : c'est intéressant mais il y a un manque de communication, de concertation, un manque de matériel. On est un peu dans le flou. On essaye de faire vivre ce projet, un projet qui tourne pas mal quand même. On manque de disponibilité.
- A6 : il y a des problèmes d'horaires. Je suis un peu déçue parce que je vais pas pouvoir aller plus loin. On a demandé à notre administration de nous débloquer au moins trois jours pour essayer de finaliser.
- A3 : je me sens à l'aise. Il y a un problème de temps. On navigue un peu à vue. Il n'y a aucun temps de concertation. Il faut s'adapter aux besoins de la partie technique mais il y a un manque de disponibilité des enseignants du technique.
- A5 : on a un manque de disponibilité des enseignants du technique ; les enseignants du technique se sentent-ils à l'écart car le PPCP est originaire de l'enseignement général ? Il y a un problème de relation entre atelier et enseignement général. On est tributaire du sous-groupe technique pour préparer les décors. Il y a un manque de concertation et un manque de temps en commun. On fonctionne au jour le jour. C'est un bon projet pour l'établissement. dans l'esprit du PPCP, des textes, on est pas obligé d'aboutir sur quelque chose même si les élèves aiment bien le travail fini.

2.3.2.7. Quelques éléments de synthèse

Si le troisième chapitre de la thèse analysera en détail l'ensemble des entretiens menés auprès des enseignants, il est d'ores et déjà possible, dans un souci de synthèse, de relever quelques éléments dans les cas concrets présentés précédemment.

Tout d'abord, cette présentation montre le sentiment entretenu par les personnes concernées autour de la mise en place du dispositif des PPCP. Une certaine difficulté de mise en place, due par exemple à un manque d'information sur ce que doit être le PPCP et à des problèmes d'heures allouées, révèle une sorte de flou concernant le fonctionnement global des PPCP. Ces problèmes sont aussi présentés comme un frein possible au travail en équipe de la part des enseignants.

À son tour, ce travail en équipe limité, voire inexistant pour certains, serait un frein à l'instauration d'une pluridisciplinarité recommandée par le dispositif des PPCP. Le travail en équipe serait aussi tributaire des affinités entre les enseignants. En outre, la majorité des enseignants inscrits dans ces PPCP disent que la plupart d'entre eux travaille en alternance dans les séances de PPCP, et non pas de manière simultanée.

Dans le même ordre d'idées, l'articulation entre enseignement général et enseignement professionnel apparaît comme un enjeu important dans le cadre des PPCP. Ces exemples de PPCP montrent déjà la difficulté des enseignants à intégrer l'enseignement général à des projets dont le caractère professionnel est prédominant. Dans ce contexte, les professeurs d'enseignement général estimant l'existence d'une pluridisciplinarité ou d'un travail en équipe semblent adopter une posture instrumentale : par exemple ce professeur de mathématiques qui se réjouit de voir que sa discipline puisse être montrée comme un outil.

Il faut également noter dès à présent le sentiment de prédominance de l'enseignement professionnel au détriment de l'enseignement général dans les PPCP. Cela se vérifie sur l'ensemble des PPCP étudiés, les disciplines professionnelles sont souvent à l'origine des projets et occupent une place centrale dans le déroulement de ces derniers. Cette « domination » des disciplines professionnelles méritera donc d'être interrogée.

Enfin, les enseignants présentés dans les cas concrets semblent montrer une certaine volonté de donner du sens à leurs enseignements pour leurs élèves. En outre, il faudra voir dans quelle mesure la place et le rôle des élèves dans le PPCP sont des éléments mobilisés par les enseignants quand ils développent un argumentaire autour de ces projets.

2.3.3. Enjeux relatifs à la mise en place des PPCP

Bien entendu, du point de vue des élèves, un certain nombre d'attentes ont été posées à l'origine de ce dispositif, attentes qui tournent toutes autour de l'idée

que les PPCP peuvent contribuer à « améliorer » le rapport au savoir et à la scolarité. Il apparaît nécessaire, dans une perspective de remédiation à l'échec scolaire, d'intervenir sur ce rapport au savoir des élèves de lycées professionnels (mais aussi des autres lycées). C'est une manière de renforcer le sens que les élèves accordent à leur formation, ceci étant – idéologiquement – un gage de motivation et donc de réussite scolaire. Plusieurs travaux récents (notamment ceux de Aziz Jellab, de Bernard Charlot) montrent que le sens que les élèves de lycée professionnel accordent aux savoirs scolaires est fortement lié aux finalités pratiques de ces savoirs. Il y a donc à la base un rapport spécifique aux différents savoirs transmis en fonction du cadre disciplinaire de référence. Comme le souligne Aziz Jellab, « le sens de l'apprendre s'étaye sur deux temporalités : apprendre pour maintenant, c'est ce que semblent assurer les savoirs professionnels, apprendre pour plus tard serait la finalité des savoirs généraux »⁴⁴. Le dispositif des PPCP doit en principe contribuer à déplacer le regard et la valeur que les élèves portent sur ces savoirs notamment en déplaçant quelque peu leur centre de référence. Il s'agit de faire travailler les élèves (et donc les enseignants) sur l'articulation permanente entre des savoirs disciplinaires et des savoirs transversaux. La question centrale que posent les PPCP, celle vers laquelle converge l'ensemble des enjeux plus ou moins « périphériques », touche la pluridisciplinarité.

Du point de vue des enseignants, cela suppose un certain nombre de changements au niveau de leurs pratiques (individuelles et collectives). La pluridisciplinarité touche deux logiques fortement imbriquées dans le fonctionnement des établissements scolaires (pour reprendre la distinction faite par Michèle Bonami⁴⁵, entre logique bureaucratique mécaniste et logique professionnelle). Elle implique une organisation spécifique du travail des

⁴⁴ Jellab, Aziz (2001). « Peut-on penser l'orientation sous l'angle du rapport aux savoirs ? À propos de l'expérience des élèves de lycée professionnel », N° hors-série de la revue L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 30, juillet 2001, Actes du Colloque de l'Inetop mai 2000. pp. 323-238.

⁴⁵ Bonami, Michèle. (1998). « stratégies de changement et innovations pédagogiques », Revue Éducation permanente, n°134/1998-1. pp. 125-138.

enseignants et elle engage également des modalités pratiques relatives au contenu et au sens de ce travail d'équipe (les pratiques et le rapport pédagogique, les savoirs). Or, tout laisse à penser que la pluridisciplinarité reste pour le moment un enjeu dans la mesure où la logique organisationnelle propre à l'Éducation Nationale prend le dessus et rend difficile sa mise en œuvre. En effet, « la standardisation [des conditions spatiotemporelles de l'activité concrète des enseignants] réduit fortement la nécessité et la capacité des enseignants de se coordonner autrement que par une juxtaposition spatiotemporelle routinisée et par une référence plus ou moins vague à un programme qu'ils n'ont pas élaboré »⁴⁶.

Il est effectivement légitime de se demander si la volonté politique de promouvoir la pluridisciplinarité dans l'enseignement professionnel cherche à favoriser l'acquisition de savoirs disciplinaires et transversaux (en admettant qu'il existe plusieurs types de savoirs, en tout cas des spécificités dans les approches disciplinaires faites sur des concepts communs) ou bien cherche à faire en sorte que des enseignants travaillent ensemble⁴⁷. Une distinction serait ici à faire entre pluridisciplinarité et travail en équipe.

Déjà en 1982, Francine Best traitait de la pluridisciplinarité dans l'enseignement au sein d'un rapport concernant le collège, commandé au professeur Louis Legrand par Alain Savary, alors ministre de l'Éducation Nationale⁴⁸. Plus exactement, il était question d'interdisciplinarité :

« L'interdisciplinarité sera entendue ici de manière large – voire imprécise – sans la distinction entre pluri, multi, bi-disciplinarité. Il est plus opératoire d'esquisser une typologie des activités interdisciplinaires au collège. »

⁴⁶ Bonami, Michèle. (1998). « stratégies de changement et innovations pédagogiques », *Revue Éducation permanente*, n°134/1998-1. p.128

⁴⁷ Tout au moins en dehors de leur cadre de référence respectif, qui est celui de leur discipline et des moments passés en salle de classe.

⁴⁸ Legrand, Louis (1983). Pour un collège démocratique ; rapport remis au ministre de l'Éducation nationale. La Documentation française, Paris. pp. 32-34

L'ensemble de ces activités poursuit une double fin :

- il permet aux élèves de comprendre que les disciplines ne constituent pas des îlots séparés, juxtaposés, que toute action humaine puise aux sources méthodologiques et dans les connaissances de plusieurs domaines scientifiques ;

- fondées sur une motivation des personnes qui s'y engagent et qui réalisent ces activités elles accroissent cette motivation de départ ».

Cela sera abordé en détail mais l'on peut déjà dire que cette double fin se retrouve dans les valeurs et les buts inscrits dans la mise en œuvre du PPCP avancés par les enseignants interrogés. Le PPCP, par son côté pluridisciplinaire, est effectivement perçu comme devant permettre de donner du sens et une certaine cohérence à l'ensemble des disciplines enseignées aux élèves, et ne pas laisser apparaître ces dernières comme un empilement de matières distinctes, une collection. Également, la notion de motivation est souvent reprise par les enseignants que j'ai rencontrés.

Francine Best⁴⁹ distingue trois grands types d'activités interdisciplinaires (au collège) qui sont les projets d'activités (les P.A.E.), l'interdisciplinarité dans les apprentissages, et les activités en ateliers de prolongement de disciplines spécifiées. Dans le cadre de ce qui m'intéresse *hic et nunc* il est utile de s'attarder un instant sur ces deux premiers types d'activités pointés par l'auteur :

« Conduire, faire, réaliser une activité sur projet, c'est nécessairement avoir recours, à un moment ou à un autre de la réalisation, à diverses disciplines et à leurs méthodes ».

⁴⁹ *Idem.*

« Bien des apprentissages nécessaires à une meilleure connaissance de certains phénomènes s'appuient sur le concours, l'entrecroisement de deux ou trois disciplines ».

Là encore, cela sera montré plus loin, ces deux aspects sont souvent évoqués par les enseignants concernés. La réalisation d'un produit fini – objectif quasi unanime du PPCP pour les enseignants – nécessite, aux yeux de plusieurs des personnes interrogées, de s'appuyer sur plusieurs disciplines. Néanmoins, il faut signaler dès maintenant que cela ne veut pas dire pour autant que le découpage entre le domaine professionnel et le domaine général soit remis en cause par ces enseignants. C'est là un des enjeux principaux des questionnements sur la pluridisciplinarité dans le cadre du PPCP.

Pour aller plus avant dans une tentative de définition de ces notions, j'ai fait le choix de m'appuyer sur les écrits de Françoise Cros⁵⁰. Avant d'introduire plusieurs distinctions, elle présente l'interdisciplinarité comme une « modalité pédagogique », et non pas comme une discipline ou une matière nouvelle. La distinction – dans le domaine pédagogique – est ensuite faite entre pluridisciplinarité (ou multidisciplinarité) et transdisciplinarité.

La première, qui serait une « interdisciplinarité centripète » ou « thématique », serait « la juxtaposition de plusieurs disciplines sur un même sujet ». Dans le cadre d'un PPCP sur la mesure des distances (c'est le PPCP de F2 et F3) par exemple, chaque discipline contribuerait à l'étude du sujet dans son domaine particulier, sans concertation avec les autres : le français et la topographie interviendraient sans que les professeurs de ces disciplines ne se concertent. Dans ce cadre, l'enseignant est vu comme quelqu'un qui maîtrise un savoir disciplinaire et qui le transmet.

⁵⁰ Notamment sur l'article suivant : Cros, Françoise. « Interdisciplinarité », in Champy, P. et Etévé, C. (1994). Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. pp. 561-563.

La seconde, qui serait une « interdisciplinarité centrifuge » à l'opposé de la première, s'intéresserait « aux objectifs éducatifs généraux, non spécifiquement disciplinaires, appartenant au domaine affectif, psychologique, relationnel ou de motivation ». Dans l'exemple précité, le thème de la mesure des distances contribuerait à développer la concentration, des capacités opératoires, ou encore l'acquisition des savoirs. Ici, l'enseignant peut être amené à dépasser le cadre de sa discipline dans une démarche de projet (« où l'élève construit le savoir à travers une structuration progressive des apports variés ») et doit s'adapter aux demandes des élèves.

[Dans la pratique] « Quatre types de relations entre disciplines se dégagent alors : une collaboration des disciplines en vue d'un objectif qui n'appartient en propre ni à l'une ni à l'autre de ces disciplines (acquérir une méthode de travail et de raisonnement, par exemple, par la prise de note, le résumé, etc.) ; une relation d'équivalence entre les disciplines qui apportent toutes deux un savoir ou savoir-faire relevant de leur domaine propre (c'est l'interdisciplinarité thématique évoquée plus haut) ; une relation de dépendance entre les disciplines où l'intervention d'une discipline précède nécessairement l'intervention des autres parce qu'elles apportent un savoir ou un savoir-faire qui va être réutilisé par les suivantes ; une relation de prédominance d'une des disciplines, c'est à dire qu'une seule discipline fonctionne en réalité. Les autres disciplines peuvent servir soit de déclencheurs, soit profiter de l'occasion pour organiser une activité qui leur est propre. Par exemple, les arts plastiques peuvent intervenir à l'occasion de la construction d'une montgolfière par les élèves, en la décorant... » [un PPCP tel que celui-ci qui a été réalisé au lycée H]

Officiellement, le PPCP est présenté comme devant s'appuyer sur ce qui est ici appelé « une collaboration des disciplines » et une « relation

d'équivalence » ; or, et indépendamment pour l'instant du fait qu'ils jugent cela de façon négative ou positive, les enseignants interrogés évoquent plus volontiers une « relation de prédominance ». En cette occurrence il s'agirait de la prédominance du domaine professionnel sur le domaine général au sein du PPCP.

« En conclusion, l'interdisciplinarité ne se traduit pas par la négation des disciplines, bien au contraire. Le travail d'équipe des enseignants, nécessaire à sa mise en œuvre, entraîne chaque professeur à découvrir les autres disciplines avec leurs objectifs, leurs exigences et leurs méthodes propres. Ce travail d'équipe conduit bien souvent à mieux cerner les besoins et les intérêts de chaque élève et donc à l'élaboration pertinente d'un contrat éducatif dans une pédagogie différenciée. Là, nous ne sommes pas loin de la pédagogie du projet... »

Cela va dans le sens de l'idée selon laquelle il n'est pas utile, aux yeux des enseignants concernés, de s'attacher à définir la pluridisciplinarité dans le cadre des PPCP. Celle-ci est perçue par bon nombre d'enseignants comme « naturelle » ou allant de soi du fait de la réalisation d'un projet. Autrement dit, et toujours selon ces enseignants, la réalisation d'un projet nécessiterait forcément l'intervention de plusieurs disciplines, ce qui implique une pluridisciplinarité.

À propos de cette notion de projet, Michel Huber⁵¹ a recensé plusieurs définitions :

« Ensemble d'activités significatives, car convergeant vers un but précis, et comportant des démarches de résolution de problèmes réels ». (Charles De Flandre)

⁵¹ Huber, Michel. (1999). Apprendre en projet ; la pédagogie du projet-élèves. pp. 17-19.

« Entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète, socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux ». (Michel Huber)

« Tâche définie et réalisée en groupe(s) impliquant une mobilisation de celui-ci, débouchant sur une réalisation concrète, communicable et ayant une utilité sociale ». (Le Grain)

« Action transformatrice en profondeur sur la réalité sociale, favorisant une conscientisation au niveau le plus élevé ». (Paulo Freire)

Il conclut en donnant sa propre définition :

« Tout projet doit consister en la réalisation d'un produit socialisable destiné à un ou des utilisateurs extérieurs au groupe-classe. Son utilité sociale doit être réelle. On fait les choses pour de bon, pas pour faire plaisir au maître. Le produit achevé, le destinataire signifiera son degré de satisfaction. C'est l'effet de feed-back, qui est au cœur du processus d'évaluation du projet. Si l'utilisateur apprécie la réalisation, ses auteurs en recevront une reconnaissance sociale valorisante.

En cours d'exécution, les apprenants rencontreront des difficultés, des problèmes à résoudre. Avec l'aide de leurs formateurs, ils devront mobiliser savoirs ou savoir-faire déjà existants ou en acquérir de nouveaux, afin de les surmonter et d'avancer dans la réalisation ».

L'ensemble de ces questionnements est posé dans la mesure où les instances hiérarchiques de l'Éducation Nationale apportent un appui et un accompagnement sur le travail en équipe et moins sur le sens pédagogique et didactique de ce travail (les savoirs et les contenus) qui semble être « du ressort des enseignants », de leur « capacité de mobilisation », de leur « compétence ».

Sur ce dernier point, on voit que ces instances se limitent surtout à imposer l'idée selon laquelle toutes les disciplines peuvent prendre part à un PPCP (autrement dit, que la spécificité des disciplines ne peut-être un argument pour ne pas s'engager dans le dispositif). Cette idée a pu s'imposer malgré les constats tirés des premières expérimentations, en témoignent ces propos tenus par Jean-Paul de Gaudemar (séminaire DESCO) : « à l'évidence, certaines disciplines comme les mathématiques ou la comptabilité ont parfois du mal à entrer dans les PPCP. Parallèlement, les lycées généraux et technologiques font part de la difficulté qu'ont les mathématiques à rentrer dans les T.P.E.. Il est intéressant d'analyser cette difficulté et de la relier au fait qu'une discipline comme le français, à l'inverse, a moins de mal à s'insérer dans les PPCP. Il me semble indispensable d'analyser cet obstacle particulier et de réfléchir ensemble au moyen de le surmonter ». Les mesures mises en place pour assurer l'introduction des PPCP cadrent majoritairement son organisation et sa diffusion. En revanche, le discours politique tenu en appelle davantage à la mobilisation des enseignants, à leur capacité d'imaginer et dans un sens d'innover d'un point de vue pédagogique.

2.4. Conclusion et synthèse

Étant présenté comme un nouveau moyen de lutter contre l'échec scolaire, l'Enseignement Professionnel Intégré n'échappe pas aux débats qui caractérisent l'évolution historique de l'enseignement professionnel. À un niveau global, il a été montré dans ce chapitre que cette réforme tentait de définir à nouveau le positionnement et le rôle que devait tenir l'institution scolaire vis-à-vis du monde professionnel. Une telle réforme ne vient pas remettre en cause l'existence d'un lien fort entre école et entreprise mais s'intéresse plus directement aux modalités de cette relation.

Au cœur de cette réforme, se trouvent les questions de la revalorisation de l'enseignement professionnel, l'articulation entre enseignement général et

enseignement professionnel. Si ces questions ne sont pas nouvelles dans l'histoire de l'enseignement professionnel (des tentatives d'articulation voire de mise en parité de l'enseignement professionnel avec l'enseignement général ont déjà eu lieu sans que cela ne présente guère d'effet), elles sont abordées sous un angle particulier, celui des contenus d'enseignements, ou plus exactement de la construction et de l'organisation de ces derniers.

Avec les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel, la réforme de l'Enseignement Professionnel Intégré semble devoir introduire un nouveau dispositif spécifique qui, je le rappelle, a une signification particulière dans l'évolution des pratiques professionnelles des enseignants de lycée professionnel. Le dispositif des PPCP implique que des disciplines scolaires soient articulées. Or, ces disciplines se sont historiquement construites en regard de choix pédagogiques plus ou moins différents, et sur la base d'un fort cloisonnement disciplinaire. La mise en place des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel telle qu'elle est pensée dans les textes officiels suppose la transformation des pratiques enseignantes. Le but recherché est de favoriser l'acquisition et le sens des savoirs transmis chez les élèves par l'intermédiaire d'une pluridisciplinarité. Aussi, cela suppose un travail en équipes de la part des enseignants – travail en équipes qui présuppose à son tour des modifications dans les modes d'organisation du travail enseignant au sein de l'établissement.

Schématiquement, la réforme de l'Enseignement Professionnel Intégré émanant des décideurs politiques affiche la volonté de produire des changements au sein de l'institution scolaire dans une optique large de lutte contre l'échec scolaire et de revalorisation de l'enseignement professionnel. Ces changements passent par une remise en question de l'articulation et de l'organisation des contenus d'enseignement qui caractérisent tel ou tel curriculum ou cursus scolaire, en l'occurrence ceux se déroulant au lycée professionnel. Cette remise en question implique à son tour des conséquences sur les pratiques mêmes des enseignants de lycée professionnel. Par la modification de ces pratiques, les élèves doivent, au final, bénéficier d'une nouvelle mise en cohérence des enseignements qu'ils suivent et par là pouvoir attribuer du sens dans le rapport au savoir qu'ils entretiennent.

3. Définition d'une approche réflexive et théorique

3.1. Mobiliser certains des nombreux apports de la sociologie de l'éducation

Il est possible d'appréhender le système éducatif selon différentes approches. Une approche en terme de rapport au savoir nécessite dans un premier temps de revenir sur certaines des théories qui ont, parmi d'autres, constitué la sociologie de l'éducation. En effet, les théories du rapport au savoir n'ont pu se construire sans bénéficier des théories qui les précèdent (historiquement) d'une part, et sans avoir adopté un regard critique vis-à-vis de ces dernières d'autre part. Dans ce qui suit, je reviendrai sur les approches dites fonctionnalistes développées notamment par Émile Durkheim, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. Ce passage par les théories fonctionnalistes a pour but de montrer quelles peuvent en être les critiques tout autant que les apports en vue d'une analyse en terme de rapport au savoir. Il s'agit avant tout de montrer les travaux directement mobilisés pour construire les pistes de réflexions de la présente thèse.

3.1.1. Appréhender le système éducatif par ses fonctions

À vouloir appréhender la question de l'échec scolaire, il semble difficile de faire l'économie de s'interroger, ne serait-ce qu'un temps, sur celle plus vaste du rôle même du système éducatif. Du moins, il est pertinent d'essayer de définir le cadre dans lequel tente de s'inscrire la réflexion de mon travail. À suivre un auteur tel que Émile Durkheim, chercher à comprendre, ou même à montrer, le rôle de l'École, implique de se situer dans une approche relevant *a priori* d'une vision sinon organiciste, du moins fonctionnaliste. Le système éducatif est alors considéré comme un organe social dont les fonctions doivent permettre de maintenir une certaine cohésion du corps social. Ces fonctions sont, dans cette optique, une fonction d'inculcation (transmission des savoirs), une fonction d'éducation (l'action exercée par les générations adultes sur les jeunes générations

pour amener les individus à devenir des êtres sociaux ou, comme le disait en substance Émile Durkheim dans Éducation et sociologie, l'action que les parents et les maîtres exercent sur les enfants), une fonction de sélection (notamment par le biais de l'orientation et de l'évaluation), et une fonction de répartition (distribution sociale et gestion des flux).

Dès lors, la question qui semble posée est celle de la pérennité et de la cohésion sociale. Le système éducatif en inculquant les normes et les valeurs d'une société, et en répartissant les individus selon des critères apparaissant comme objectifs, permet d'assurer que cette société se pérennise (en essayant de limiter autant que faire se peut tout sentiment de révolte). Le primat est alors accordé à l'institution par rapport à des individus considérés comme des agents n'ayant qu'une faible marge de manœuvre au sein d'un système qui les dépasse. « (...) Chaque société, considérée à un moment donné de son développement, a un système d'éducation qui s'impose aux individus avec une force généralement irrésistible. Il est vain de croire que nous pouvons élever nos enfants comme nous le voulons »⁵². Néanmoins cela ne signifie pas qu'il faut nier l'existence des conduites individuelles en ce sens que les normes inhérentes à l'objectif du système éducatif d'assurer une cohésion sociale dépendent pour partie de volontés particulières⁵³. Des auteurs tels que Mohamed Cherkaoui ont à ce propos montré l'importance des luttes idéologiques entre groupes sociaux dans la construction du système éducatif⁵⁴.

Sans la nommer ainsi, et sans peut-être l'aborder de manière directe dans ses questionnements, Émile Durkheim semble accorder une autonomie relative au système éducatif. « Le système scolaire, quel qu'il soit, est formé de deux sortes d'éléments. Il y a, d'une part, tout un ensemble d'arrangements définis et stables, de méthodes établies, en un mot d'institutions... Mais en même temps, à l'intérieur de la machine ainsi constituée, il y a des idées qui la travaillent et qui la

⁵² Durkheim, Émile (1922). Éducation et sociologie. Presses Universitaires de France, Paris, 6^{ème} édition, 1997. (Quadrige). p.45

⁵³ Van Haecht, Anne (1998). L'École à l'épreuve de la sociologie : questions à la sociologie de l'éducation. De Bœck Université, Paris, Bruxelles, 2^{ème} édition (Ouvertures sociologiques).

⁵⁴ Cherkaoui, Mohamed (1986). Sociologie de l'éducation. Presses Universitaire de France, Paris. Que-sais-je ? n°2270. 125p.

sollicitent à changer. (...) Vu du dehors, l'enseignement secondaire se présente à nous comme un ensemble d'établissements dont l'organisation matérielle et morale est déterminée, mais d'un autre côté, cette même organisation abrite en elle des aspirations qui se cherchent »⁵⁵. Pour autant, l'auteur d'Éducation et sociologie ne remet pas en cause les inégalités que cela peut engendrer au niveau scolaire et sociétal. Au contraire, ces inégalités, ou du moins la hiérarchie sociale⁵⁶ qui repose sur ces inégalités, sont vues comme partie prenante et essentielle de la division sociale ; cette dernière étant également perçue comme indispensable au fonctionnement de toute société. De plus, l'imposition des normes transmises par l'inculcation des contenus d'enseignement ne semble pas devoir poser problème dans la mesure où elle permet aux individus de devenir des hommes socialisés et que ces derniers ont, par conséquent, intérêt à cette imposition.

À suivre Émile Durkheim, il est donc légitime que le système d'enseignement propose une éducation en deux temps : l'enseignement d'un tronc commun ayant pour fonction de socialiser et d'homogénéiser les individus tout d'abord, l'enseignement d'une spécialisation (dans le cadre de la division du travail) en regard de la fonction future occupée par tel ou tel individu ensuite. Reste que cette vision ne permet pas de saisir réellement les processus de sélection internes au système éducatif et qu'elle implique de ne pas non plus interroger de façon poussée la construction des savoirs prétendus généraux du tronc commun susnommé.

Par cette éducation double, le système éducatif permet donc le maintien de la cohésion sociale en inculquant et en imposant les normes constitutives de la morale collective. Le rôle de l'École surpasse alors celui des familles dans la

⁵⁵ Durkheim, Émile (1922). Éducation et sociologie. Presses Universitaires de France, Paris. 6^{ème} édition, 1997. (Quadrige). p.122

⁵⁶ À moins de considérer que cette hiérarchie sociale puisse être admise comme égalitaire en ce sens qu'une division fonctionnelle des tâches présenterait une certaine neutralité n'impliquant pas des différences notamment économiques ou de prestige social. Point de vue que je ne partage pas bien qu'il ne semble pas être développé par l'auteur en ces termes. Il me paraît en effet difficile de croire qu'une division sociale du travail, dans les faits, n'entraîne pas avec elle toute une série d'inégalités (économiques, sociales, etc.).

construction des parcours individuels en se voyant attribuer une fonction intégrative forte.

Cette vision d'un système éducatif assurant une double fonction éducative se retrouve peu ou prou dans les travaux que l'on peut qualifier de structuro-fonctionnalistes⁵⁷. Il s'agit dans un premier temps d'assurer l'inculcation des normes dominantes d'un point de vue collectif et, dans un deuxième temps, de répartir les individus en fonction des besoins sociétaux. Néanmoins, un auteur tel que Talcott Parsons⁵⁸ accorde aux conduites individuelles une importance plus grande en ce sens que les individus agissent selon des motivations adaptées à leur environnement. Mais si l'on s'accorde sur cette idée que les individus agissent en fonction de certaines valeurs, il faut pouvoir expliquer par exemple pourquoi ceux-ci « choisiraient » de suivre les valeurs conduisant à une reproduction sociale qui ne correspond pas nécessairement à leurs intérêts particuliers. Comme chez Émile Durkheim, il s'agirait alors d'interroger la construction et la diffusion des savoirs qui permettent au système éducatif d'assurer sa fonction de formation d'un socle commun à la société.

« Tous les fonctionnalistes, malgré les jugements radicalement différents qu'ils portent sur le bien fondé de l'ordre social, tendent à le considérer comme donné, l'école le reproduisant de manière relativement atemporelle »⁵⁹. S'il faut considérer avec intérêt que ces approches fonctionnalistes montrent avec pertinence les fonctions d'un système éducatif relativement autonome (inculcation de valeurs « universelles » sinon transversales à une société, et sélection / répartition des individus en fonction de la division sociale), il convient d'essayer

⁵⁷ Où l'on pensera notamment à l'approche de Talcott Parsons qui, à partir de 1950, repose sur la mise en évidence de quatre fonctions : la fonction de maintien des motivations et des modèles en regard du symbolique et des valeurs (fonction qui oriente l'action) ; la fonction d'intégration (dans un système social) qui vise au profit de l'ensemble par l'action des parties ; la fonction d'atteinte de but (goal attainment) fixé par le système ; la fonction d'adaptation (du système ou de l'individu à son environnement).

⁵⁸ Parsons, Talcott (1968). Knowledge and society : american sociology. Éditions Voice of America, Washington DC. 359p.

⁵⁹ Duru-Bellat, Marie et Van Zanten, Agnès (1992). Sociologie de l'école. Armand Collin, Paris. (Collection U). p.71

de les dépasser en interrogeant l'universalité prétendue des valeurs transmises ainsi que les processus de sélection et de répartition des individus.

3.1.2. Autonomie relative et fonction de reproduction

La notion d'autonomie relative du système d'enseignement sera par la suite développée en ces termes par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans leur théorie générale du système d'enseignement. Là encore, l'idée d'une double fonction du système éducatif est retenue. La première fonction de tout système d'enseignement selon ces auteurs tient dans l'inculcation propre des savoirs. La seconde fonction est, quant à elle, une fonction de reproduction – fonction de reproduction d'un arbitraire culturel produit extérieurement au système d'enseignement, et reproduction du système lui-même.

Afin de saisir au mieux l'explication de cette autonomie relative du système d'enseignement ainsi que la double fonction de ce dernier, il convient de rappeler l'axiome fondateur de la théorie de la violence symbolique, développée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron⁶⁰, qui englobe leur théorie du système d'enseignement : la violence symbolique masque la réalité de rapports de force qui restent méconnus alors qu'elle permet de les institutionnaliser. En d'autres termes, les rapports de force permettent l'établissement d'un pouvoir de violence symbolique qui ajoute à son tour sa propre force. La caractéristique originale du pouvoir de violence symbolique est qu'il s'impose sans user de la force ou de la contrainte physique mais qu'il utilise une forme de contrainte morale. La conséquence est que le pouvoir de violence symbolique parvient à légitimer, via sa forme de contrainte morale qui masque les rapports de force, un arbitraire qu'il a en réalité imposé⁶¹. Autrement dit encore, et dans le cadre de

⁶⁰ Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude (1970). La Reproduction ; éléments pour une théorie du système d'enseignement. Éditions de Minuit, Paris. (Le Sens commun).

⁶¹ Van Haecht, Anne (1998). L'École à l'épreuve de la sociologie ; questions à la sociologie de l'éducation. De Bœck Université, Paris, Bruxelles, 2^{ème} édition (Ouvertures sociologiques). p.16

l'analyse du système éducatif, ce dernier va imposer d'une manière perçue comme non-violente les valeurs propres à un arbitraire culturel rendu alors légitime et qui, à son tour, va rendre légitime le fait que le système éducatif exerce cette fonction d'inculcation des dites valeurs. De là, la distance qu'il peut exister entre la culture scolaire et la culture sociale (d'un groupe, d'une famille, d'un élève) est déterminante dès lors que l'on s'intéresse à la question sociologique des inégalités scolaires. Cela permet également de commencer à interroger l'universalité des savoirs transmis à l'École : « reste qu'un patrimoine culturel particulier, s'il est 'arbitraire' par comparaison à la totalité des cultures existantes ou ayant existé, ou plus largement encore de toutes les cultures possibles, devient 'nécessaire' dès qu'on le ramène à ces conditions sociales de production et de perpétuation »⁶². Il est alors possible de poser la question de savoir si cet aspect nécessaire des normes transmises pourrait, au moins pour partie, expliquer le fait (dans une approche prenant en compte les « choix » individuels) que les individus choisissent de suivre ces normes.

L'imposition d'un pouvoir symbolique, notamment dans le cadre scolaire, repose concrètement sur une « action pédagogique » entendue comme l'action qu'exercent les enseignants sur les jeunes générations (et que l'on peut rapprocher de la définition de l'éducation même d'Émile Durkheim donnée plus haut). Cette action pédagogique nécessite quant à elle une « autorité pédagogique » qui traduit le pouvoir d'imposition en une action légitime de transmission des savoirs. La transmission des savoirs est la caractéristique première du « travail pédagogique » qui doit conduire à la formation d'un « habitus » chez la personne éduquée et que l'on peut définir comme le résultat de l'intériorisation des normes et valeurs imposées par l'action pédagogique (dans et hors le cadre scolaire). En fin de compte, l'habitus doit faire que se perpétuent dans les pratiques les normes caractéristiques de l'arbitraire culturel.

Suivant ce raisonnement, le système d'enseignement se reproduit lui-même alors qu'il reproduit les rapports sociaux. Qui plus est, cette double

⁶² Idem, p.17

fonction d'auto-reproduction et de reproduction est d'autant plus efficace qu'elle se réalise de façon masquée, sous couvert d'indépendance et de neutralité. Comme le disent Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, « ainsi, la fonction la plus cachée et la plus spécifique du système d'enseignement consiste à cacher sa fonction objective, c'est à dire à masquer la vérité objective de sa relation à la structure des rapports de classes »⁶³. Cela ne veut pas dire pour autant que le système d'enseignement soit totalement dépendant de la société qui l'englobe en ce sens qu'il ne serait que le produit des rapports sociaux. Il s'agit en réalité, comme l'invite à le penser le quatrième chapitre de La Reproduction, d'une « dépendance par l'indépendance » : c'est par son autonomie relative que le système d'enseignement permet une reproduction des rapports sociaux tout en assurant sa propre reproduction.

Dans le cadre de la théorie de la reproduction, et pour ce qui nous intéresse directement ici, le système d'enseignement exerce donc une violence symbolique par laquelle est imposé un arbitraire culturel. Sous couvert de neutralité et d'indépendance, cet arbitraire est rendu légitime, ce qui implique qu'il peut être inculqué sans que cette violence ne soit perceptible. Dans ce cadre encore, les différences de parcours et de réussite scolaires peuvent alors s'expliquer par l'écart entre la culture de tel ou tel élève et la culture scolaire. De la sorte, les verdicts scolaires (diplômes, orientation, etc.) vont contribuer à transcrire les hiérarchies sociales en hiérarchies scolaires. Ces hiérarchies scolaires vont ensuite amener à reproduire les rapports sociaux. Ce processus fonctionnera d'autant mieux que l'indépendance du système d'enseignement sera affichée avec force, et notamment par le biais de l'idéologie méritocratique (les différences de parcours scolaires s'expliquant par des différences entre les élèves de dons, d'aptitudes, de qualité du travail fourni, etc.).

Pour tenter d'expliquer plus précisément d'où provient cet éventuel écart entre la culture d'un élève et la culture scolaire, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron font appel à la notion d'habitus. De manière générale, « la position d'un

⁶³ Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude (1970). La Reproduction ; éléments pour une théorie du système d'enseignement. Éditions de Minuit, Paris. (Le Sens commun). p.250

agent déterminé dans l'espace social peut ainsi être définie par la position qu'il occupe dans les différents champs, c'est à dire dans la distribution des pouvoirs qui sont agissants dans chacun d'eux, soit principalement le capital social, ainsi que le capital symbolique, communément appelé prestige, réputation, renommée, etc., qui est la forme perçue et reconnue comme légitime de ces différentes espèces de capital »⁶⁴. Dans ce cadre, un champ est entendu comme un espace de jeu qui propose certains enjeux, et l'habitus est entendu comme un système de dispositions ajusté à ce jeu. Dans le champ scolaire, il s'agit donc de s'intéresser aux différences d'écart qu'il peut y avoir, d'un élève à un autre, entre la culture et les normes qui ont cours à l'école (ce qui correspondrait à un habitus scolaire inculqué par le travail pédagogique) et la culture « primaire » de l'élève (ce qui correspondrait à un habitus de classe venant principalement de l'environnement familial).

Lorsque l'on s'intéresse à des questions telles que celle de la « revalorisation » de l'enseignement professionnel, celle de la cohérence perçue des enseignements ou encore que l'on cherche à appréhender les transformations éventuelles du système éducatif, cette notion d'habitus est essentielle. Les dispositifs dont il est question dans ce travail semblent notamment devoir reposer sur un changement apporté au niveau du « sens » des formations offertes aux élèves (sens notamment perçu par ces derniers)⁶⁵. Or, la notion d'habitus doit pouvoir permettre d'aborder cet aspect subjectif. « Entre le système des régularités objectives et le système des conduites directement observables s'interpose toujours une médiation qui n'est autre que l'habitus, lieu géométrique des déterminismes et d'une détermination des probabilités et des espérances

⁶⁴ Bourdieu, Pierre (1984). « Espace social et genèse des 'classes' ». in Actes de la recherche en sciences sociales n°52-53, Paris. p.3

⁶⁵ Il faut opérer ici une distinction entre différents degrés de lecture. Le « sens des formations offertes aux élèves » est à comprendre comme la vision institutionnelle qui émane des textes officiels présentant tel ou tel dispositif. Le « sens perçu par les élèves » se situe en revanche déjà dans une vision analytique et signifie ici qu'il faut s'interroger sur la façon dont les élèves vont effectivement percevoir leur formation.

vécues, de l'avenir objectif et du projet subjectif »⁶⁶. Cette notion, à mon sens, permet de dépasser l'opposition académique entre une approche privilégiant l'analyse de déterminismes sociaux (dans la lignée d'Émile Durkheim notamment) et une approche en terme d'actions individuelles commandées par une rationalité limitée (tradition wébérienne). Il est alors possible d'appréhender les conduites des agents sans les considérer comme le produit d'un seul choix rationnel, ou à l'inverse comme une réponse seulement déterminée par des contraintes extérieures.

3.1.3. L'autonomie du système éducatif dans une approche conflictualiste

L'autonomie du système d'enseignement fait également l'objet de questionnements dans le cadre des approches dites conflictualistes. Des auteurs tels que Christian Baudelot et Roger Establet⁶⁷ se sont attachés à expliquer le rôle du système éducatif dans la reproduction des rapports sociaux. Eux aussi partent de l'idée que le système d'enseignement assure une double fonction, fonction d'inculcation et de transmission de savoirs d'une part, et fonction de répartition en regard de la division sociale d'autre part. Il faut néanmoins préciser une différence majeure avec une approche telle que celle d'Émile Durkheim. Si, chez ce dernier, les savoirs inculqués relèvent d'une certaine universalité, il s'agit pour Christian Baudelot et Roger Establet de la transmission des valeurs de la classe bourgeoise. Et si, pour Émile Durkheim, la répartition des individus dans le cadre de la division sociale n'est pas remise en cause puisque semblant répondre naturellement aux besoins de la société, les auteurs de L'École capitaliste en

⁶⁶ Bourdieu, Pierre (1980). Le Sens pratique. Éditions de minuit, Paris. (Le Sens commun). pp.88-89

⁶⁷ La vision de ces auteurs développée ici a depuis évolué. Néanmoins, la mise en évidence de la double fonction de l'école évoquée reste à mon sens pertinente.

France⁶⁸ y voient une manifestation de la domination de la classe bourgeoise (conflit entre dominants et dominés). Dans cette optique, l'autonomie du système d'enseignement est pratiquement absente puisque celui-ci est totalement dépendant des rapports de domination entre classes.

Dans cette optique, le système éducatif produit par nature l'échec scolaire et les inégalités sociales qui en découlent. Par l'apprentissage, le système éducatif va diviser les élèves en regard de sa fonction sociale de division. Dès lors un parcours scolaire ne saurait être expliqué par le simple constat d'échec ou de réussite vis-à-vis de tel ou tel enseignement. Pour ces auteurs il faut au contraire « expliquer ce constat par l'action de l'école elle-même qui met tout en œuvre pour que, dès la première année de scolarité, les enfants des classes populaires aient effectivement de mauvais résultats ; ces mauvais résultats pèsent très lourd dans la scolarité ultérieure au point de devenir (...) très vite irréversibles »⁶⁹.

La limite de cette approche est qu'elle semble ne pas pouvoir rendre compte des conduites individuelles. Les individus sont complètement soumis à la lutte opposant les différentes classes sociales. Dans ce cadre, il paraît difficile de pouvoir répondre à la question de savoir comment les individus de la classe bourgeoise peuvent volontairement maintenir un certain contrôle social sur le système éducatif. De plus, cela ne peut que de façon très limitée permettre d'appréhender les changements internes au système éducatif par le biais notamment de réformes institutionnelles telles que celle qui nous intéresse ici, l'Enseignement Professionnel Intégré. La question de savoir comment le système éducatif produit lui-même, et à l'interne, certaines normes, valeurs ou changements, reste posée.

⁶⁸ Baudelot, Christian et Establet, Roger (1971). L'École capitaliste en France. Éditions François Maspero, Paris. (Cahiers libres 213-214). 340p.

⁶⁹ *Idem*, p.225

3.1.4. Conclusion

S'il s'agit de s'intéresser aux éventuelles transformations du système éducatif, ce qu'il faut retenir de ces différentes approches, à mon sens, c'est l'idée d'autonomie relative de ce système. Deux aspects sont alors à prendre en considération. D'une part, il faut admettre que des éléments objectifs et subjectifs existent en dehors du système éducatif ; ces éléments étant liés à la notion de division et/ou de hiérarchie sociale et s'appuyant sur le système éducatif. D'autre part, il est nécessaire de reconnaître que ce système a une existence propre, c'est à dire qu'il est une entité à part entière capable de produire elle-même ses normes, ses valeurs, et par-là ses logiques propres.

Dans cette optique, j'admets, avec Sandrine Garcia, que « l'histoire de la lutte contre l'échec scolaire est indissociable de l'émergence de la notion de démocratisation du système scolaire. Pour s'imposer celle-ci a exigé à la fois qu'on reconnaisse que les inégalités de réussite scolaire sont socialement déterminées et d'autre part, que soit adopté l'idéal d'égalité des chances devant l'enseignement »⁷⁰. La question des inégalités de résultats scolaires, celle de la réussite et de l'échec scolaire se trouvent donc être parmi les questions majeures qui interpellent les sciences sociales en terme d'éducation dans le cadre scolaire. Si les différentes approches théoriques ou de recherche en sciences sociales sur l'éducation ne proposent pas toutes de mettre l'accent sur les mêmes aspects (de manière plus ou moins contradictoire selon les cas), il demeure néanmoins que les différences sociales de parcours scolaires et le rapport de détermination entre situation sociale et situation scolaire restent admis par une grande majorité.

Dès lors que l'on s'interroge sur les différences scolaires de parcours et de réussite, en admettant qu'il existe ce rapport de détermination entre situation sociale et situation scolaire, cela implique de concevoir le système éducatif

⁷⁰ Garcia, Sandrine (2000). « Quand la 'démocratisation' produit de l'échec scolaire ». in Le Monde de l'éducation n°283, numéro spécial « Le Bilan du siècle », juillet-août. pp.19-79

comme un lieu déterminant du processus de distribution sociale. Si cela ne veut pas dire pour autant nier qu'il existe d'autres déterminants dans ce processus, il demeure envisageable d'appréhender la question de ces différences dans le seul cadre scolaire.

3.2. Une approche en terme de rapport au savoir

3.2.1. Partir des apports et des limites des approches précédentes

Les approches fonctionnalistes permettent de valider l'hypothèse d'une corrélation entre l'origine sociale des élèves (définie le plus souvent par la catégorie socio-professionnelle des parents) et leur réussite à l'école. Néanmoins, ces théories font face à une limite en ce sens que la corrélation mise en évidence ne saurait expliquer la présence de cas atypiques⁷¹. En d'autres termes, il est possible de faire le constat qu'il existe au sein d'un même groupe social, c'est à dire un groupe d'individus rassemblant un ensemble de critères socio-professionnels homogène, des élèves qui peuvent être en échec scolaire alors que d'autres seront majoritairement en réussite scolaire. Ce constat représente la principale critique à partir de laquelle il peut être envisagé une autre approche des questions inhérentes au champ de recherche dont l'objet est le système éducatif. La question qui animera cette tentative sera donc de tenter d'expliquer comment des élèves réussissent à l'école alors qu'ils font partie d'un groupe social dont la majorité des enfants est en échec et, inversement, comment des élèves échouent alors qu'ils font partie d'un groupe social dont la majorité des enfants est en situation de réussite. C'est le point de départ d'une approche en terme de rapport au savoir, notamment représentée par des auteurs tels que Élisabeth Bautier, Jean-

⁷¹ Il s'agit de présenter ici le point de départ d'une théorie du rapport au savoir. Il est néanmoins légitime de s'interroger sur la portée d'une telle critique. J'y reviendrai dans le dernier chapitre.

Yves Rochex et Bernard Charlot⁷². À suivre ces auteurs, et afin d'explicitier la pertinence d'une telle démarche, il ne faut pas faire l'économie d'un retour sur certaines des théories qui ont marqué la sociologie de l'éducation depuis les années soixante en France, et notamment celles évoquées précédemment.

S'ils y portent un regard critique, ces chercheurs commencent néanmoins par reconnaître les apports de la théorie de la reproduction établie par les auteurs emblématiques que sont Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron⁷³. De cette théorie, Bernard Charlot par exemple reconnaît que la réussite scolaire se définit par les normes de la classe dominante : plus un élève s'écarte de ces normes et plus il aura de risques d'être en situation d'échec scolaire. De plus, cette fonction sociale de l'École (fonction de sélection en regard de la hiérarchie sociale) étant masquée derrière la fonction de transmission des connaissances, cela rend légitime la hiérarchie sociale puisque cette dernière serait le résultat d'une évaluation conduite dans un endroit en principe neutre. Il rappelle également l'approche de l'École menée par Christian Baudelot et Roger Establet⁷⁴. Dans leur ouvrage, ces derniers expliquent que l'École (capitaliste) se constitue en réalité de deux réseaux cloisonnés, l'un « secondaire supérieur » et l'autre « primaire professionnel », qui permettent à l'institution scolaire de répertorier les individus entre travail intellectuel et travail manuel. Bernard Charlot revient également sur ce qu'il considère comme un pendant de la théorie de la reproduction, la théorie de la correspondance marquée par des auteurs tels que Samuel Bowles et Herbert Gintis⁷⁵. En un mot, cette théorie énonce que l'École agit et répartit les individus en fonction de la division du travail.

Il s'attaque ensuite aux différentes théories du handicap socio-culturel qui prennent selon lui trois formes. En premier lieu, il voit dans ces théories une

⁷² Où l'on pensera notamment à l'ouvrage suivant : Bautier, Élisabeth, Charlot, Bernard et Rochex, Jean-Yves. (1992). École et savoir dans les banlieues... et ailleurs. Armand Collin, Paris. 253p. (Enseigner – Formation des enseignants).

⁷³ Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude. (1970). La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement. Les éditions de Minuit, Paris. 279p. (Le Sens commun)

⁷⁴ Baudelot, Christian et Establet, Roger. (1971). L'École capitaliste en France. Éditions Maspero, Paris. 340p. (Cahiers libres)

⁷⁵ Bowles, Samuel et Gintis, Herbert. (1976). Schooling in Capitalist America. Basic Books, New-York.

forme issue d'une vision simpliste des travaux de Basil Bernstein sur les codes socio-linguistiques⁷⁶. Sous cette forme, la théorie du handicap explique l'échec scolaire par le manque de bases culturelles et linguistiques des élèves par rapport à ce qui est attendu d'eux par l'École. Ensuite, il revient sur la théorie du conflit. Cette théorie repose sur la notion de privation, privation qui viendrait soit de la famille de l'élève, soit de l'École. Dans un cas, la famille est considérée comme responsable de l'éventuel échec scolaire parce qu'elle ne transmettrait pas à ses enfants les valeurs adéquates pour réussir à l'École. Dans l'autre cas, c'est l'École qui porte la responsabilité de l'échec car elle ne prendrait pas en compte d'autres valeurs que les siennes, à savoir les valeurs socialement dominantes. Enfin, la théorie de la déficience institutionnelle – troisième forme de la théorie du handicap – dit que l'École existe en fait pour favoriser les élèves de classe moyenne et n'attend par conséquent pas grand chose des élèves de classe populaire, provoquant de fait une faible ambition de ces derniers, cause de l'échec scolaire.

3.2.2. Singularité, sens et savoir

Lorsque l'on s'attache à appréhender le domaine de l'éducation et du système éducatif en terme de rapport au savoir, il apparaît que les théories précédemment évoquées ne permettent pas, en tout cas aux yeux de la plupart des auteurs usant de cette approche, de résoudre des questions essentielles, celles de la singularité (singularité de l'histoire d'un élève seul), du sens, et du savoir. C'est d'ailleurs parce qu'elles ne prennent pas en compte les histoires singulières des élèves qu'elles ne peuvent expliquer les cas atypiques (différences de parcours et de résultats au sein d'un même groupe social) qui interrogent en premier lieu les chercheurs du rapport au savoir. Il est à ce propos légitime de se demander tout de suite si la notion d'habitus développée par Pierre Bourdieu ne peut être considérée

⁷⁶ Bernstein, Basil. (1975). Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social. Les éditions de Minuit, Paris. 347p. (Le Sens commun)

comme une approche individuelle de l'individu, en l'occurrence d'un élève. N'est-il pas possible de voir en l'habitus un ensemble de dispositions issues de l'histoire individuelle d'un élève ? À cette question, Bernard Charlot répond que la notion d'habitus n'est pas suffisamment pertinente car son auteur n'explique en rien comment cet habitus se forme et/ou se transforme. Là encore, il serait nécessaire de prendre en compte l'histoire singulière de l'individu. Or, l'habitus concerne un individu abstrait et pas une personne qu'il serait possible de connaître au premier sens du terme. Cette même critique est aussi adressée à Raymond Boudon⁷⁷ qui, bien qu'il se réclame d'une approche individualiste, reste à un degré d'abstraction de l'individu qui ne permet pas d'appréhender cette histoire singulière.

Les théories du handicap socio-culturel n'échappent pas non plus à cette critique car elles traitent, toujours selon Bernard Charlot, d'un individu passif. Elles semblent nier qu'une influence se construit dans une inter-relation, c'est à dire qu'elle est construite autant par l'élément influençant que par l'élément influencé. En d'autres termes, elles n'admettraient pas l'idée qu'un élément objectif pourra avoir des conséquences différentes selon les individus et le sens que ceux-ci accordent à cet élément objectif. Autrement dit encore, pour Bernard Charlot, l'individu a une attitude active face au monde et il construit du sens par rapport aux événements auxquels il est confronté.

Pour résumer en quelques mots, il ne s'agit pas de réfuter l'idée d'une influence de l'environnement mais d'en refuser un caractère trop déterministe. L'individu construit son univers en fonction des significations qu'il a de ce qui l'entoure. C'est à partir de ce retour sur les théories concernées et les critiques notamment formulées par Bernard Charlot qu'il est possible de tenter de construire une approche théorique et méthodologique de la notion de rapport au savoir.

La notion du sens est abordée avec le même point de vue, c'est à dire en accordant la primauté à celle de singularité. La question centrale posée est celle de

⁷⁷ Boudon, Raymond (2001). L'Inégalité des chances. Hachette, Paris. (Pluriel). 334p.

savoir quel sens cela peut-il avoir pour un enfant d'aller à l'école, d'y travailler, d'y apprendre des choses⁷⁸. Les auteurs de l'ouvrage École et savoir dans les banlieues... et ailleurs, partent du principe que si un élève ne travaille pas à l'école, il ne pourra pas réussir. Ils cherchent alors à mettre au jour les éléments, ou les phénomènes, qui mobilisent ou non un élève, c'est à dire les mobiles qui font qu'un élève travaillera ou non. Les mobiles sont à considérer comme le pôle subjectif d'activités qui peuvent permettre des acquisitions réelles de nouvelles choses et ainsi conduire à un élargissement des possibles, cet élargissement pouvant à son tour amener l'élève à avoir de nouveaux mobiles. Ils soulignent également à cet instant de leur travail qu'il est nécessaire d'opérer une distinction entre mobilisation et motivation. Selon eux, la mobilisation est personnelle et intérieure à l'individu, elle est durable. La motivation serait extérieure à l'individu et beaucoup plus aléatoire⁷⁹. La notion de singularité intervient ici dans la mesure où, une fois encore, c'est l'histoire singulière de l'élève qui va permettre de découvrir les mobiles de celui-ci, et qui va permettre de trouver les processus qui structurent cette histoire.

La question de ces auteurs qui concerne dans un premier temps la notion de savoir est la suivante : « les différences sociales entre enfants induisent-elles (et comment) des différences d'ordre linguistique et cognitif ? »⁸⁰. Cette question peut être posée dans la mesure où l'idée est admise que la fonction de l'École est l'appropriation de savoirs transmis. La notion de savoir est alors liée à celle du sens. Un élève pourra être mobilisé (se dire que « réussir à l'école c'est important ») sans pour autant avoir une activité pertinente parce qu'il n'accordera pas nécessairement de sens au savoir qui lui sera enseigné.

Élisabeth Bautier, Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex notent cette distinction et posent « la question du sens en terme de mobilisation plutôt que de motivation. La motivation, en effet, risque toujours d'être comprise comme

⁷⁸ Bautier, Élisabeth, Charlot, Bernard et Rochex, Jean-Yves. (1992). École et savoir dans les banlieues... et ailleurs. Armand Colin, Paris.

⁷⁹ Je reviendrai sur ce point un peu plus loin.

⁸⁰ Bautier, Élisabeth, Charlot, Bernard et Rochex, Jean-Yves. (1992). École et savoir dans les banlieues... et ailleurs. Armand Colin, Paris. p.26

simple stimulation à agir, fonctionnant en terme de stimulus-réponse et de renforcement »⁸¹. En d'autres mots, la motivation est donc perçue comme une action plus ou moins durable effectuée en réaction à un élément extérieur. « Pour expliquer simplement la différence entre 'motif' et 'mobile', 'motivation' et 'mobilisation', nous dirons qu'on motive quelqu'un (de l'extérieur) mais que quelqu'un se mobilise (de l'intérieur). Cette différence en induit une autre : la mobilisation, enracinée dans l'histoire de l'individu, a toute chance d'être plus durable qu'une motivation provoquée de l'extérieur, et donc plus ponctuelle »⁸². Pour autant la mobilisation d'un élève ne garantit pas la réussite scolaire. La question qu'il est alors légitime de poser est de savoir comment un élève qui serait persuadé de l'importance de son travail à l'école – qui serait mobilisé plutôt que motivé – pourrait être en situation d'échec scolaire⁸³.

Une deuxième distinction est apportée par ces auteurs entre la « mobilisation sur l'école » et la « mobilisation à l'école ». Cette distinction peut-être vue comme une distinction de niveau entre l'école perçue comme une chose et l'école perçue comme un lieu au sens physique du terme. En d'autres mots, un élève peut considérer que l'école en tant qu'objet est importante (il sera alors « mobilisé sur l'école ») sans pour autant travailler de façon efficace⁸⁴ quand il est physiquement en classe. Autrement dit encore, il s'agit de faire la distinction entre ce qu'un élève peut reprendre à son compte de ce qu'il entend autour de lui (en l'occurrence et par exemple, le fait que « l'école est importante », « qu'il faut bien travailler à l'école ») et ce dont ce même élève comprend le sens. Si l'on considère, avec Élisabeth Bautier, Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex que « comprendre le sens de ce que l'on apprend » est nécessaire à la réussite scolaire, cette distinction entre « mobilisation sur l'école » et « mobilisation à l'école » apporte un élément de réponse à la question de savoir comment un élève qui

⁸¹ *Idem*, p.21

⁸² *Idem*, p.21

⁸³ Au delà de l'idée de sens commun selon laquelle ce n'est pas parce que l'on souhaite faire quelque chose bien que cela se réalise forcément.

⁸⁴ Au sens où ce travail conduirait à une situation de réussite scolaire.

accorde de l'importance à l'école peut effectivement être en situation d'échec scolaire.

À l'inverse, un élève peut être en situation de réussite scolaire sans pour autant accorder cette importance à l'école. Pour reprendre la terminologie des auteurs susnommés, un élève peut être en situation de réussite scolaire en étant mobilisé à l'école et sans pour autant être mobilisé sur l'école. Cette distinction implique une différence entre les élèves qui échouent et les élèves qui réussissent. Les premiers donneraient sens à leur activité scolaire en vue d'une situation future (sans pour autant avoir une vision précise de cette situation) et perdraient de vue l'intérêt propre et présent des contenus d'enseignement. Les seconds parviendraient à donner sens à leur activité scolaire *hic et nunc*. Ils se construiraient des « raisons » d'être à l'école « pour ce qu'ils y apprennent, qui donnent sens et valeur aux contenus et activités d'apprentissage pour leur valeur cognitive ici et maintenant (...) »⁸⁵. En d'autres termes, les élèves en difficulté chercheraient un sens provenant de l'extérieur (la vie future, le métier pour plus tard) alors que les élèves en réussite construiraient un sens venant de l'intérieur (le savoir et la culture présentent du sens de façon intrinsèque). « Un tel constat conduit à la fois à interroger la part prise par les pratiques enseignantes dans ce processus, et à se défier des discours et pratiques – concernant notamment la notion de projet de l'élève – qui rabattent la question du sens de l'école et du savoir sur celle de leur utilité, réelle ou supposée : à ne justifier la scolarité que de sa fonction de préparation de l'insertion socio-professionnelle, ne risque-t-on pas d'enfermer les jeunes d'origine populaire dans un rapport au savoir et à l'école qui ne leur permet guère d'avoir accès au sens et au plaisir d'apprendre et de savoir ? Si l'école ne peut être reconnue aussi pour ce qu'on y apprend, on ne peut que

⁸⁵ Rochex, Jean-Yves (1995). Le Sens de l'expérience scolaire. Presses Universitaires de France, Paris. 2^{ème} édition, 1998. (L'Éducateur). p.132

voir s'accroître la démobilité et s'exacerber le ressentiment que nourrit déjà la fermeture des perspectives d'avenir sur le marché du travail »⁸⁶.

3.2.3. Rapport au savoir, à l'école et au travail

La mise en commun de ces trois notions de la singularité, du sens et du savoir conduit Élisabeth Bautier, Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex à donner la définition suivante du rapport au savoir. Cette définition note une distinction entre rapport au savoir et rapport à l'école. « Le rapport au savoir est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir. Parallèlement, nous définirons le rapport à l'école comme une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes »⁸⁷.

Une autre définition peut être donnée par l'intermédiaire de Claudine Blanchard-Laville et Jacky Beillerot : « le rapport au savoir est le processus par lequel un sujet, à partir des savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers qui lui permettent de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social. C'est à dire que le rapport au savoir réfère à un sujet désirant, avec ses dimensions conscientes et inconscientes, mais aussi ses dimensions groupales et sociales »⁸⁸.

Ces définitions appellent plusieurs remarques. Il faut d'abord noter que le savoir est considéré comme un processus (c'est à dire un acte) et comme un

⁸⁶ Rochex, Jean-Yves (1995). Le Sens de l'expérience scolaire. Presses Universitaires de France, Paris. 2^{ème} édition, 1998. (L'Éducateur). p.132. Que l'on me pardonne cette sorte de mise en abîme mais il me semble que cette remarque, « reléguée » en note de bas de page, est essentielle lorsque l'on s'intéresse à des transformations affichées du système éducatif, et notamment à une volonté institutionnellement annoncée de mettre en place un dispositif tel que les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel dont l'enjeu serait de remettre en cause certaines pratiques d'enseignement, j'y reviendrai. C'est pourquoi également il m'a semblé pertinent de la citer dans son intégralité.

⁸⁷ Bautier, Élisabeth, Charlot, Bernard et Rochex, Jean-Yves. (1992). École et savoir dans les banlieues... et ailleurs. Armand Colin, Paris. p.29

⁸⁸ Beillerot, Jacky, Blanchard-laville, Claudine et Mosconi, Nicole (1996). Pour une clinique du rapport au savoir. Édition l'Harmattan, Paris. p.151

produit et que le rapport à ce savoir est à la fois une relation de sens et de valeur⁸⁹, c'est à dire qu'un individu va attribuer du sens à ce qui, à ses yeux, a de la valeur et, dans une démarche inverse, va valoriser ce qui, toujours à ses yeux, fait sens. Ensuite, il est à souligner qu'il s'agit de rapport au savoir et non pas de rapport de savoir, c'est à dire que le savoir est vu comme l'équivalent de l'élève dans une relation entre deux éléments (l'élève d'un côté, et le savoir de l'autre côté, étant ces deux éléments)⁹⁰. Troisièmement, une telle définition du rapport au savoir laisse entendre qu'il est possible de cerner le rapport au savoir d'un groupe d'individus. Quatrièmement, les auteurs concernés notent plusieurs aspects du rapport au savoir : un « rapport identitaire au savoir » (parce qu'il prend sens par rapport à des références identitaires propres à l'individu), un « rapport épistémique au savoir » (lorsque c'est la nature même du savoir qui est en question), et un « rapport social au savoir » (dans la mesure où il se construit en étant socialement situé). Enfin, une dernière remarque concerne la question de savoir s'il faut parler de rapport au savoir en usant du singulier ou du pluriel. Le singulier désigne un savoir unique en tant qu'activité humaine (rapport(s) au savoir). Le pluriel désigne les multiples savoirs dans un sens que l'on peut qualifier de générique (rapport(s) aux savoirs). Plus simplement, le singulier désigne un seul rapport au savoir alors que le pluriel désigne la possibilité qu'il existe pour un même individu plusieurs rapports au savoir.

Afin de compléter cette définition, il apparaît donc utile de préciser qu'il faut considérer le savoir en tant qu'un processus. « Le processus est la dynamique d'un ensemble de phénomènes qui interagissent dans le temps, de façon non aléatoire mais sans causalité unilinéaire, et dont l'interaction produit un ou plusieurs effets »⁹¹. D'une part, cela signifie que le rapport au savoir suit une évolution chronologique d'événements marquant chacun une étape et qu'il ne se

⁸⁹ La question serait de savoir quelle est la distinction entre sens et valeur dans ce cadre. Ce qui peut apparaître comme un point obscur dans les travaux de Élisabeth Bautier, Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex.

⁹⁰ Il est légitime de se demander à ce propos si cette argumentation n'est pas un peu « forcée » dans la mesure où il semble pertinent de croire qu'une relation n'implique pas forcément, en elle-même, l'équivalence des termes qu'elle met en rapport.

⁹¹ Bautier, Élisabeth, Charlot, Bernard et Rochex, Jean-Yves. (1992). École et savoir dans les banlieues... et ailleurs. Armand Colin, Paris. p.33

construit pas une fois pour toutes. D'autre part, cette notion de processus doit permettre d'avoir une lecture en positif du parcours d'un individu. En d'autres termes, et c'était là une des critiques formulées par Bernard Charlot vues précédemment, l'échec scolaire n'est pas vu comme une absence de réussite (handicap) mais en tant que tel comme un événement propre.

Tout ceci amène à penser que le rapport au savoir à un moment donné trouve son origine en regard de ce qu'il était auparavant. La question est donc de savoir comment un individu construit son rapport au savoir, ou comment le rapport au savoir se construit. Un début de réponse serait que ce processus s'effectue sous des influences diverses qui peuvent être tout à la fois individuelles, interpersonnelles, macrosociologiques, culturelles, idéologiques, ou encore économiques. Dans le cadre familial, un individu va entretenir des relations inter-individuelles avec ses proches. Il va alors se construire son propre rapport au savoir à partir des normes et des valeurs partagées dans sa famille, chaque famille entretenant un rapport au savoir particulier. Pour reprendre les travaux de Michel Develay⁹² à ce propos, certaines familles vont avoir un rapport limité au savoir (en ce sens que le savoir scolaire peut apparaître comme trop divergent par rapport à la culture familiale). À l'inverse, d'autres familles vont percevoir le savoir (scolaire ou non) comme un moyen de sentir, de penser et d'agir mieux que les autres (dans une logique de distinction par rapport à autrui). D'autres familles encore vont juger le savoir en regard de ce qu'il peut apporter d'un point de vue opératoire.

Il est cependant légitime dès à présent d'avoir à l'esprit que le rapport au savoir qui peut être entretenu dans le cadre familial ou dans l'entourage proche d'un individu ne peut être vu comme un rapport au savoir qui ne serait pas socialement situé. C'est ce placement social qui doit, à mon sens, pouvoir expliquer, au moins pour partie, qu'une famille ou un individu entretient tel ou tel rapport au savoir. Ce rapport au savoir, qualifié alors de rapport au savoir social ou plus exactement de rapport social au savoir, serait à mettre en lien avec

⁹² Develay, Michel (1998). Donner du sens à l'école. Éditions ESF, Paris. (Pratiques et enjeux pédagogiques). 123p.

l'appartenance sociale d'un individu ou d'un groupe. Si l'on admet par exemple que les élèves venant de familles aisées ont comme première référence le savoir lui-même, il faut bien voir que cela est à mettre en perspective avec le fait qu'ils se trouvent plus facilement en accord avec la chose scolaire.

En plus du rapport au savoir, et du rapport à l'école, les auteurs précédemment cités distinguent quatre grands types de rapport au travail chez les élèves : le travail comme une évidence ou comme un habitus (qui concernerait majoritairement les « bons élèves), le travail comme une habitude (avec une attitude volontariste acquise au fil du temps), le travail comme une stratégie (les élèves qui dosent leur travail en fonction de leurs objectifs), et l'absence de travail (glissement vers l'échec).

Si Bernard Charlot et d'autres décrivent ces quatre types de rapport au travail, la définition de ce dernier reste floue. En admettant qu'il soit pertinent de procéder ainsi – je ne rentrerai pas dans un débat méthodologique sur ce point ici – Bernard Charlot ne donne pas de réelle définition *a priori* de la notion de « travail scolaire » puisqu'il s'agit là d'un aspect de son objet de recherche à découvrir. Néanmoins, il remarque de façon pertinente que ce terme n'est pas univoque et peut être entendu de manière fort différente par les élèves et par les enseignants. Les élèves s'inscriraient plutôt dans une logique de tâches à accomplir tandis que les professeurs seraient dans une logique du savoir. Autrement dit, pour les élèves, travailler à l'école reviendrait à s'acquitter des tâches qui leur sont attribuées par leurs professeurs. En faisant ses devoirs, en y passant du temps, un élève travaille⁹³. Pour les enseignants, travailler à l'école c'est être dans une optique d'appropriation des savoirs. Cette idée souligne la

⁹³ Sachant qu'il est possible, en regard de ce qui a été dit plus haut, d'opérer des distinctions entre les élèves eux-mêmes, certains étant plus en connivence avec la vision de leurs enseignants que d'autres. Certains élèves, en tendance ceux en difficulté, penseraient – en empruntant à Jean-Yves Rochex ces exemples – que réussir à l'école exige d'écouter l'enseignant, de travailler et de faire ses exercices, alors que d'autres élèves, en tendance ceux en réussite, penseraient qu'il faut « écouter la leçon, comprendre et réfléchir ».

différence de sens que confèrent les uns et les autres au savoir en lui-même. Partant de cette idée, Bernard Charlot va plus loin et aborde la question de la responsabilité. Il note qu'en pensant ainsi son travail, l'élève se dégage de sa responsabilité vis-à-vis de ses résultats scolaires. Il dit qu'en pensant de la sorte, l'élève introduit un déséquilibre dans la relation pédagogique qu'il entretient avec l'enseignant. Ce dernier se trouverait ainsi plus actif que l'élève. Par conséquent, si l'élève s'acquitte de ses tâches et que, malgré cela, il se retrouve en situation d'échec, ce sera de la faute de l'enseignant, et donc de l'école, qui ne lui aura pas fait faire ce qu'il fallait. Cette question de la responsabilité est à mon sens centrale dans toute tentative d'approche sociologique de l'échec scolaire et méritera développement, notamment parce qu'il est possible d'y voir un glissement de la responsabilité du système éducatif vers les élèves.

3.2.4. Le rapport au savoir en lycée professionnel

Si ce qui vient d'être abordé peut en principe permettre d'appréhender la question du rapport au savoir chez les élèves de n'importe quel niveau d'enseignement, il est pertinent dans le cadre de ce travail de se recentrer sur l'enseignement professionnel secondaire. Pour ce faire, et afin de compléter encore l'approche des auteurs cités jusqu'ici, je partirai des travaux d'Aziz Jellab⁹⁴ qui reprend à son compte une approche en terme de rapport au savoir dans son étude des élèves en lycée professionnel.

Au départ de son travail, il se demande comment un élève de CAP/BEP donne sens à l'école et aux savoirs sachant que le discours ambiant pose l'orientation en lycée professionnel comme la route vers l'exclusion. Il interroge la relation entre le contexte de scolarisation, ses exigences (qu'il appelle « dimension objective ») et l'apprenant, porteur d'une histoire (« dimension

⁹⁴ Notamment dans : Jellab, Aziz (2001). *Scolarité et rapports aux savoirs en lycée professionnel*. Presses Universitaires de France, Paris. (Éducation et formation, recherche scientifique). 232p.

subjective »). Il propose une « sociologie des formes de rapports aux savoirs » qui part de l'interaction entre enseignant et élèves.

Sa démarche distingue trois temps. Tout d'abord, il s'interroge sur la façon dont l'élève définit son rapport aux activités scolaires, c'est à dire comment il répond à la question « qu'est-ce qu'apprendre et pourquoi ? ». Ensuite, il appréhende les formes de rapports aux savoirs construites au quotidien selon l'expérience de chacun en regard des diversités de filières et de spécialités. Enfin, il porte son regard sur les facteurs relationnels et contextuels, c'est à dire sur les enseignants et sur l'expérience sociale. La méthodologie de Aziz Jellab repose sur des questionnaires exploratoires et des entretiens individuels avec des enseignants et des élèves, la première question de l'entretien avec les élèves étant « que penses-tu avoir appris à l'école depuis que tu la fréquentes ? ». Ces entretiens suivent trois axes : enseignant – élève, élève – pairs, et élève – famille.

Aziz Jellab s'affiche théoriquement dans une perspective constructiviste. Autrement dit, il part de l'individu (qui crée du sens) sans pour autant nier le poids du social. Par exemple, si la catégorie socio-professionnelle d'appartenance des personnes concernées est importante, il ne la considère pas comme déterminante. Il en va de même pour le poids des autres structures. Ainsi, il montre que la construction du rapport au savoir repose sur l'interaction entre histoire biographique et lycée professionnel en tant que contexte objectif auquel s'ajoute la spécificité de l'enseignement professionnel. Il voit un « double versant de l'expérience scolaire » avec un versant subjectif (c'est à dire le sens donné par l'élève aux activités scolaires et professionnelles) et un versant objectif (c'est à dire institutionnel et appartenant aux formes scolaires et professionnelles avec leurs règles, leurs contraintes et leurs sanctions). Il postule que le rapport aux savoirs chez les élèves de CAP/BEP est partiellement tributaire de la relation pédagogique (affect) mais aussi des contenus ou activités scolaires (approche clinique). Il semble persuadé que l'enjeu de l'école est « surtout la préparation à la vie professionnelle » et parle d'une tension entre dimensions culturelle et utilitaire.

Dans cette optique, Aziz Jellab parle de « rapport pratique aux savoirs » pour caractériser une logique du « savoir-outil » ou de « pratique action », c'est à dire une logique du savoir « utilisable dans des situations professionnelles définies en dehors de soi ». D'après lui, les savoirs généraux (au sens d'enseignement général) sont décontextualisés et ont une finalité culturelle alors que les savoirs professionnels (au sens d'enseignement professionnel) sont concrètement utilisables. Un savoir décontextualisé signifie un savoir « impliquant un effort d'abstraction et une prise de distance vis-à-vis de leurs usages pratiques » par opposition à « des savoirs visant l'acquisition d'une qualification »⁹⁵.

Aziz Jellab⁹⁶ distingue quatre formes de rapport aux savoirs :

- forme pratique, c'est à dire à la fois un rejet des savoirs scolaires (« décontextualisés ») et une valorisation des apprentissages professionnalisés (« concrets »).

- forme réflexive, où l'investissement scolaire est rationalisé, celui dans la pratique professionnelle est moindre ; cette forme concerne les élèves qui veulent poursuivre leurs études avec un baccalauréat (professionnel ou technique).

- forme désimpliquée, c'est la rupture avec l'ensemble de la chose scolaire, y compris les savoirs et les relations avec les enseignants.

- forme intégrative-évolutive, se caractérise par une tentative de décloisonnement, une mise en perspective des savoirs scolaires et professionnels. Cette forme concerne les élèves qui construisent un « projet d'avenir ».

L'idée sous-tendue chez Aziz Jellab est qu'une partie des élèves (les plus défavorisés, en échec scolaire et le plus souvent suivant un cursus professionnel) travaillerait à l'école pour « maintenant », et qu'une autre partie travaillerait pour « plus tard ». Suivant notamment des travaux de Bernard Charlot, Aziz Jellab

⁹⁵ Jellab, Aziz (2001). Scolarités et rapports aux savoirs en lycée professionnel. PUF éducation, Paris. p.33

⁹⁶ *Idem*, 232p. Cette étude s'appuie sur 200 questionnaires et 40 entretiens réalisés dans quatre établissements d'enseignement professionnel à dominantes industrielle, tertiaire et de service.

tente de montrer que le sens que les élèves de lycée professionnel accordent aux savoirs scolaires est fortement lié aux finalités pratiques de ces savoirs. Il y aurait donc un rapport spécifique aux différents savoirs transmis en fonction du cadre disciplinaire de référence.

C'est ainsi notamment que des dispositifs tels que les PPCP sont pensés comme un moyen de contribuer à améliorer le rapport aux savoirs et à la scolarité des élèves en lycée professionnel. Ce type de dispositif est vu par l'Institution comme une manière de renforcer le sens que les élèves accordent à leur formation, ceci étant, en principe, un gage de motivation, voire de mobilisation, et donc de réussite scolaire.

3.2.5. Une première synthèse de l'approche en terme de rapport au savoir

Partant des résultats obtenus par la sociologie de l'éducation en France, Bernard Charlot retient deux éléments⁹⁷. Tout d'abord, admettant l'existence de régularités statistiques, il est d'accord pour reconnaître que l'échec scolaire est un phénomène social qui concerne plus ou moins massivement les différents groupes sociaux. Ensuite, il accorde à l'échec scolaire le statut d'un événement propre qui intervient à un moment donné dans l'histoire singulière d'un élève. Mais il montre que la plupart des théories existantes ne permettent pas d'appréhender ces deux éléments en une seule analyse. La principale preuve de la pertinence de cette critique est l'incapacité, selon lui, de ces théories à expliquer l'existence de cas atypiques (c'est-à-dire, pour rappel, des élèves qui réussissent en étant dans un groupe social massivement marqué par l'échec scolaire et inversement). L'enjeu d'une approche en terme de rapport au savoir est alors de concilier la contingence sociale (l'élève et son éventuelle situation d'échec scolaire sont socialement situés) et ce qu'il appelle « l'irréductible singularité des histoires scolaires ».

⁹⁷ Charlot, Bernard (1999). « Le Rapport au savoir ». in Bourdon, Jean (sous la direction de), Éducation et Formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives. Éditions du CNRS. pp.17-34

Si Bernard Charlot reconnaît que certains sociologues ont traité la question de l'individualité⁹⁸, notamment Pierre Bourdieu et Raymond Boudon, il reproche à ceux-ci d'avoir éludé la question du savoir. Chez Pierre Bourdieu, la notion d'habitus ne laisse pas de place à la construction du sens par l'individu (l'individu serait plutôt un agent dépositaire d'un sens social créé hors de lui). Chez Raymond Boudon, l'individu est un individu abstrait (au sens de l'homo oeconomicus) qui raisonne en termes de coûts et de bénéfices. Ces théories critiquées par Bernard Charlot ne traiteraient du savoir que comme d'un produit socialement intériorisé (notamment en réfléchissant en termes de handicap socio-culturel par rapport aux savoirs dominants) et ne s'intéresseraient pas alors à la façon dont les individus s'approprient ces savoirs. C'est ainsi qu'il propose de ne pas traiter l'échec scolaire en tant que résultat d'un manque d'éléments permettant la réussite scolaire mais « comme quelque chose qui advient dans l'histoire d'un individu et non pas seulement comme une caractéristique d'un groupe social, et de voir si, en l'étudiant ainsi, [il] ne pouvait comprendre comment de la régularité sociale pouvait se manifester »⁹⁹. En d'autres termes, l'échec scolaire ne serait pas socialement déterminé mais un événement intervenant dans l'histoire singulière d'un individu. Cette position méthodologique soulève une différence théorique majeure avec les théories de la reproduction et assimilées, l'individu n'est pas considéré comme un objet (un agent comme dit précédemment) mais comme un sujet qui construit lui-même du sens et qui agit en fonction de ce sens. Pour reprendre les mots de Bernard Charlot déjà utilisés plus haut, il s'agit d'avoir une lecture en positif de l'histoire d'un individu par opposition à une lecture en négatif en terme de handicap.

En résumé, « étudier le rapport d'un élève au savoir, c'est étudier la façon dont il se construit comme sujet dans une société qui lui assigne comme lieu de vie et de travail une institution dont la logique spécifique est celle du savoir. C'est donc aussi étudier la façon dont, dans l'école, il se construit comme un membre de

⁹⁸ Avec les limites évoquées précédemment.

⁹⁹ Charlot, Bernard (1999). « Le Rapport au savoir ». in Bourdon, Jean (sous la direction de), Éducation et Formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives. Éditions du CNRS. pp.17-34

cette société, la façon dont il s'y intègre. On se donne aussi les moyens de comprendre à la fois la singularité des histoires scolaires et les régularités statistiques que la sociologie a établies »¹⁰⁰.

Bernard Charlot et son équipe se sont intéressés notamment à des élèves de Zone d'Éducation Prioritaire et de banlieues, en réussite ou en échec scolaire. Ils ont procédé par entretiens de type semi-directif et à l'aide de ce qu'ils appellent des « bilans de savoir ». Ces bilans doivent être remplis par les élèves interrogés et commencent par le libellé suivant : « j'ai ... ans. Depuis que je suis né, j'ai appris beaucoup de choses, chez moi, à l'école, dans la cité, ailleurs. Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends ? ». Les auteurs attendent en retour de pouvoir appréhender ce qui fait le plus sens pour les élèves et d'avoir ainsi accès à leur rapport au savoir.

Il est légitime ici de se poser la question de savoir si, face à un tel libellé, les élèves répondent en fonction de ce qu'ils pensent être judicieux de montrer dans un bilan commandité par des chercheurs ayant toutes les chances d'être perçus comme venant de l'institution, ou en tout cas comme venant du même côté que les professeurs. Dans ce cas, « ce qui est important » serait à considérer comme ce qui est important pour l'institution et non pas pour l'élève, ou du moins ce que l'élève perçoit comme important pour l'institution. La question de savoir pourquoi un élève ne se mobiliserait pas face à ce qui est important perdrait alors de sa pertinence. Néanmoins, il ne faut pas non plus croire que ce type de bilan n'apprend rien (en tout cas, tel n'est pas mon propos ici). En d'autres termes, il n'est pas inutile d'apprendre ce que l'élève pense être important aux yeux de ses professeurs et de son école. Mais, à mon sens, rien ne prouve que puisse être appréhendé par ce moyen ce qui est important pour un élève en son for intérieur. Il est donc du ressort du chercheur de mettre à jour ces éléments lors de l'analyse des productions des personnes interrogées.

Les principaux résultats obtenus par cette démarche confortent d'abord Bernard Charlot et son équipe dans le bien-fondé d'une approche des histoires

¹⁰⁰ *Idem*, pp.17-34

singulières des élèves. Chacun d'entre ces derniers a effectivement, et cela ne semble guère surprenant, un parcours individuel ponctué d'événements plus ou moins marquants, tant à l'école qu'à l'extérieur. Dans cette histoire, trois types d'intervenants jouent un rôle décisif (en plus de l'élève lui-même). Il s'agit de la famille, des pairs, et des enseignants¹⁰¹. La famille (pas seulement les parents mais aussi les frères et les sœurs) va donner à l'enfant des repères identificatoires au travers notamment de demandes vis-à-vis de l'école (demandes de travail, de suivi, de réussite, etc.). D'après Bernard Charlot, ce sont ces repères identificatoires et ces demandes qui vont être primordiaux dans le parcours de l'enfant bien plus que leurs caractéristiques socio-culturelles et/ou que l'aide pédagogique des parents. Il marque ainsi son rejet d'un déterminisme social au profit d'éléments plus « subjectifs ». Il use notamment pour cela de l'exemple de la grande sœur dont le « rôle peut être décisif » et « qui n'a aucune existence dans les raisonnements sociologiques en termes de catégories socio-professionnelles »¹⁰². D'autres repères identificatoires sont aussi donnés par les pairs, les amis (ou perçus comme tels) et, dans une moindre mesure, les camarades de classe. Les professeurs sont le troisième type d'intervenants. L'intervention des enseignants dans l'histoire de l'élève revêt deux aspects principaux. Il y a tout d'abord la façon dont l'enseignant va expliquer les savoirs aux élèves. Ensuite, il y a la façon dont l'enseignant va s'adresser aux élèves de personne à personne. On retrouve ici l'importance accordée à ce que Basil Bernstein, avec d'autres, nomme la communication pédagogique comme composante d'une relation pédagogique plus large.

La communication pédagogique entre l'enseignant et ses élèves peut paraître relativement fragile du fait des représentations différentes de chaque

¹⁰¹ Cela ne semble pas pour autant vouloir dire qu'il faut oublier que peut intervenir, en plus de ces intervenants, d'autres éléments tels que l'imaginaire (identifications à partir de lectures, de films, par exemple).

¹⁰² Charlot, Bernard (1999). « Le Rapport au savoir ». in Bourdon, Jean (sous la direction de), Éducation et Formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives. Éditions du CNRS. pp.17-34

partie. Basil Bernstein¹⁰³ le fait pertinemment remarquer, l'enseignant et son élève, n'utilisant pas le même langage, peuvent en venir à dévaloriser chacun l'univers de l'autre et ils ne communiquent alors que pour affirmer les différences qui les séparent. La conséquence négative éventuelle de ce genre de démarche peut tout simplement être une rupture de la communication pédagogique. L'auteur insiste même sur le fait que les élèves issus des classes populaires ne font pas de distinction entre une fonction et la manière dont cette dernière est remplie, « de sorte que, s'il n'entretient pas de relation personnelle avec le maître, il dévalorise non seulement la fonction, mais tout ce qui s'y rapporte, tout en ressentant du malaise et en ayant conscience de son échec ».

Plus l'effectif est réduit – ce qui doit être le cas dans un dispositif tel que celui des PPCP – plus il semble facile d'instaurer une relation de personne à personne entre les élèves et l'enseignant. Ceci permettrait à l'élève ayant une faible connivence culturelle de voir à la fois la personne et la fonction¹⁰⁴ – et de maintenir ainsi la communication pédagogique.

Il est nécessaire aussi d'avoir à l'esprit ce que font remarquer Marie Duru-Bellat et Agnès Van-Zanten¹⁰⁵, à savoir que les parents et les élèves sont des usagers captifs. En effet, étant donné le caractère obligatoire de l'école, les élèves avec leurs parents sont « obligés » de recourir au système éducatif. Ce rôle d'usager est, de plus, partagé en deux entre l'élève et ses parents puisque c'est celui-ci qui perçoit le service et ces derniers qui l'apprécient. Les auteurs notent cependant que, pour les enseignants, l'élève est central tandis que les parents sont secondaires.

¹⁰³ Bernstein, Basil. (1975). Langage et classes sociales. pp.51-52

¹⁰⁴ Sans oublier qu'une même personne peut être repérée dans plusieurs fonctions et jouer plusieurs rôles.

¹⁰⁵ Duru-Bellat, Marie et Van Zanten, Agnès. (1992). Sociologie de l'école.

L'enseignant semble donc être au centre des relations interindividuelles en question. Il peut être amené à être tout à la fois « intermédiaire », « représentant », « gardien », « médiateur » ou encore « coordinateur » au sens où ces termes sont employés par Alain Degenne et Michel Forsé¹⁰⁶.

Pour revenir aux résultats obtenus par les travaux de Bernard Charlot, il faut noter que la majorité des élèves interrogés se situe dans un des quatre rapports au travail abordés plus haut : le rapport au travail des élèves stratégiques. Ces élèves considéreraient l'école comme importante puisqu'elle serait le passage obligé vers un avenir serein ou plus sûr. Bernard Charlot y voit un rapport positif à l'école sans pour autant y voir un rapport positif au savoir dans le sens où le savoir n'est qu'un moyen et pas une fin en soi. « Bref, si l'école fait sens, souvent fortement, le savoir qui y est enseigné ne présente guère, pour la majorité des élèves, du sens et de la valeur en lui-même »¹⁰⁷. Il qualifie ce rapport au savoir stratégique de rapport utilitariste, s'appuyant sur le « mythe de l'utilité » à savoir qu'un élève apprend pour plus tard, pour une vie professionnelle et pas pour les savoirs eux-mêmes.

Chez Aziz Jellab, la question est de savoir si les élèves reproduisent le schème « apprendre des choses utiles pour plus tard » parce qu'ils surestiment le pouvoir de l'enseignant. D'après lui, les enseignants surestiment le contexte scolaire dans la transmission des savoirs. Cela se voit dans le discours montrant qu'il vaut mieux ne pas donner de travail scolaire pour la maison du fait notamment de difficultés familiales présumées. Les enseignants, explicitement ou non, se réfèrent à leur propre histoire biographique. Il y a selon Jellab, deux dimensions dans les rapports entretenus par les enseignants vis-à-vis des élèves : l'une biographique, et l'autre synchronique (pris entre « volonté d'aider » et « misérabilisme »).

¹⁰⁶ Degenne, Alain et Forsé, Michel. (1994). Les Réseaux sociaux. pp.149-151

¹⁰⁷ Charlot, Bernard (1999). « Le Rapport au savoir ». in Bourdon, Jean (sous la direction de). Éducation et Formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives. Éditions du CNRS. pp.17-34

3.3. Une approche en terme de rapport au savoir dans le cadre d'un dispositif précis

Inscrits dans l'ensemble de mesures concernant l'Enseignement Professionnel Intégré, les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel sont censés aider à « lutter contre l'échec scolaire ». De prime abord, la question centrale d'une approche en terme de rapport au savoir, telle que l'a formulée Bernard Charlot, est bien celle de l'échec scolaire individuel (concernant des élèves issus de la même catégorie sociale). Autrement dit, cela a été dit précédemment, il s'agit de prendre en considération à la fois l'appartenance socio-familiale de l'élève et l'irréductible singularité des histoires scolaires. Brièvement, je rappellerai ici que cette posture théorique implique certaines précautions d'ordre méthodologique. Il faut saisir les processus sociaux à partir desquels les histoires individuelles se structurent. L'individu est considéré comme un sujet qui construit du sens. Il est nécessaire d'avoir une lecture « en positif » et ne pas se contenter d'observer une accumulation de positions successives de l'élève, ni d'une étude en termes de handicap puisque cela reviendrait en fait à montrer les conditions de la réussite, celles de l'échec n'étant appréhendées que par défaut. Enfin, les élèves étant socialement situés, des processus communs peuvent être mis à jour.

Au travers de quatre éléments clés relatifs aux PPCP, une approche en terme de rapport au savoir est légitime, pertinente.

3.3.1. Sens et cohérence des enseignements

Il faut rappeler que le dispositif des PPCP est présenté explicitement comme un support devant permettre à l'élève de donner du sens à son travail. Le PPCP est posé comme un moyen de rendre plus cohérent l'enseignement dispensé aux élèves : « le PPCP est l'élément phare de ces mesures nouvelles de l'EPI. Il

doit permettre aux élèves de mieux comprendre le sens même des études qui leur sont proposées » (J.P. de Gaudemar). Dans cette optique, l'Institution fait clairement un lien entre le sens que les élèves accordent aux savoirs et leur motivation face aux études.

Rappelons aussi qu'au départ de la création du dispositif des PPCP se trouve un constat affiché par l'Institution d'un « paradoxe », à savoir un décalage entre la capacité qu'auraient les élèves à s'investir dans une situation professionnelle complexe concrète et des lacunes qui seraient les leurs à un niveau théorique élémentaire. C'est en tout cas à partir de ce « constat » que sont légitimés une certaine volonté de voir s'articuler enseignements professionnel et général et, d'un point de vue plus global, l'enseignement professionnel intégré.

Ce qui est frappant dans la manière dont est envisagée la réforme, c'est de voir que l'investissement des élèves est perçu comme le résultat des enseignements qui lui sont proposés. En d'autres termes, le fait que les disciplines apparaissent de façon cloisonnée les unes aux autres implique que les élèves sont amenés à les hiérarchiser. La transformation du rapport à ces disciplines par les élèves ne semble donc pas devoir passer par une explicitation (verbale *a priori*) de la cohérence éventuelle des disciplines une fois considérées dans leur ensemble. Plus exactement, cette explicitation ne peut se faire sans qu'il y ait une transformation effective des modes d'organisation et d'articulation des disciplines scolaires. L'aspect premier d'une telle conception concerne alors en premier lieu les enseignants en charge de mettre en place les transformations en question. D'un point de vue théorique et méthodologique, cela n'est pas sans conséquence, j'y reviendrai.

3.3.2. Pluridisciplinarité et travail en équipe(s)

La notion de pluridisciplinarité est centrale dans le PPCP. Cette notion renvoie à la question des disciplines et du sens accordé à ces dernières. Le dispositif est défini comme « une pratique pédagogique qui consiste à faire

acquérir des savoirs et/ou des savoir-faire à partir d'une réalisation concrète, liée à des situations professionnelles [...] d'une démarche pédagogique de type inductif dans toutes les disciplines » (circulaire 2000-094 du 26/06/2000). La pluridisciplinarité « envisagée ici est à considérer dans un sens large. Elle recouvre toutes les formes de coopération entre les disciplines, qu'il s'agisse d'une association en vue d'une réalisation commune ou de démarches de type interdisciplinaire ou transdisciplinaire. À travers ces différentes démarches, l'objectif visé est l'acquisition des savoirs et des savoir-faire des différentes disciplines. Il ne peut se limiter à l'acquisition de capacités ou compétences transversales ».

Dans le cadre des PPCP, cela a été montré précédemment, la définition de la pluridisciplinarité est loin d'être univoque. Qui plus est, elle semble jouer sur plusieurs registres. Je le rappelle, elle suppose que les enseignants mettent en place des coopérations multiples mais exclusives entre leurs disciplines afin de mieux les cerner et de leur octroyer davantage de force (puisqu'il s'agit de valoriser en bout de course les savoirs disciplinaires, de montrer aux élèves l'intérêt propre de chacun d'entre eux). L'appel à la pluridisciplinarité, telle qu'elle est pensée ici, contribue en partie à l'autonomisation des disciplines scolaires. Chaque position des différentes disciplines doit être précisée dans le cadre de cette pluridisciplinarité afin d'en renforcer le sens.

Il semble intéressant ici d'émettre une hypothèse concernant cette notion de cloisonnement : la pluridisciplinarité est prônée pour dépasser un certain empilement des disciplines. Or, il est pertinent de poser la question de savoir si elle ne risque pas au contraire de renforcer les frontières disciplinaires. Le PPCP nécessite une organisation nouvelle dans les pratiques pédagogiques des enseignants, la pluridisciplinarité engage des modalités pratiques relatives au contenu et au sens du travail en équipe(s) – autrement dit au rapport à l'activité enseignante et de manière étendue aux savoirs.

Là encore, les objectifs à atteindre concernent de prime abord les enseignants. Ce sont eux qui doivent définir la place et le rôle de leur propre discipline dans le cadre des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel.

Il est d'ores et déjà possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle ces positionnements vont se faire en regard des représentations que les enseignants eux-mêmes entretiennent avec leurs disciplines et celles de leurs collègues.

3.3.3. Paradoxe entre cloisonnement et décloisonnement disciplinaire, l'enseignement professionnel intégré (EPI)

Le PPCP est un nouveau moyen annoncé de mise en parité de l'enseignement général avec l'enseignement professionnel. Les enseignants de disciplines générales sont invités à renforcer le sens et la valeur de leur discipline pour les élèves. On retrouve l'hypothèse, décrite précédemment, selon laquelle il est prôné, au travers des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel, un dépassement des limites disciplinaires et que, dans le même temps, cette recommandation conduit finalement à une centration disciplinaire forte. Aussi, le dispositif PPCP fait partie de l'Enseignement Professionnel Intégré qui entend notamment attaquer la « distinction obsolète » entre enseignements professionnels et enseignements généraux et repenser le rapport à l'entreprise.

Ce qui à mon sens est d'abord en jeu ici, c'est de voir de quelle manière cette parité est ressentie par les enseignants. La valeur et le sens que ces derniers accordent à chacune des disciplines caractérisent forcément le rapport de force entre domaine général et domaine professionnel au sein du lycée professionnel.

3.3.4. Relation élèves / enseignants, accompagnement personnalisé

Le Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel a été pensé dès son origine comme un moyen d'accompagnement des élèves en difficulté, comme une aide personnalisée et individualisée y compris en enseignement général au sein de la formation professionnelle initiale. Le PPCP semble pouvoir apporter certains

changements dans la relation élève-enseignant et dans la vision que chacun a de l'autre.

Cela sera abordé plus tard, la relation entre élèves et enseignants n'est pas une relation symétrique. Les changements prônés dans le cadre de la réforme de l'Enseignement Professionnel Intégré au travers de la mise en place des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel impliquent de connaître la vision que peuvent avoir les enseignants vis-à-vis de leurs élèves. Il est en effet légitime de penser que la manière dont les enseignants vont tenter de mettre en place, chaque année et avec chaque groupe d'élève, tel ou tel PPCP ne peut se départir de la façon dont ils perçoivent leurs élèves, leurs besoins, leurs intérêts. Si l'on admet que les enseignants doivent modifier leurs pratiques d'enseignement pour, au final, jouer sur le rapport au savoir des élèves (ce qui est le cas de cette réforme), il est nécessaire de comprendre comment ce rapport au savoir est considéré par les enseignants eux-mêmes avant tout.

3.4. Conclusion : une tentative d'approche originale

Dans les grandes lignes et pour tenter de résumer, je retiendrai d'approches en terme de rapport au savoir telles qu'elles ont été développées par les auteurs précédemment évoqués les éléments suivants.

La construction du rapport au savoir dans le cadre de l'enseignement professionnel présente plusieurs aspects. D'une part, l'histoire individuelle de chacun entre en ligne de compte. D'autre part, le lycée professionnel, notamment en ce qu'il se caractérise par la spécificité des enseignements qu'il propose, constitue un cadre dans lequel se construisent les rapports au savoir des individus concernés.

L'expérience scolaire se construit donc en fonction de ces éléments. S'il faut considérer que l'individu peut lui-même construire du sens, il le fait toujours en relation avec une histoire et dans un contexte institutionnel. Ce dernier se

caractérise par les formes que prennent les contenus des activités scolaires, avec leurs contraintes et leurs marges d'indétermination. En d'autres termes, pour les élèves, le rapport au savoir présenté est tributaire de relations contextualisées, au premier rang desquelles figurent les relations avec les enseignants. Il est aussi tributaire du déroulement des activités scolaires et de la présentation qui en est faite, en fonction des cadres disciplinaires de référence.

Telles qu'elles sont généralement mobilisées, les approches en terme de rapport au savoir s'intéressent d'abord aux élèves, mais les travaux des chercheurs sur le rapport au savoir peuvent être considérés comme constitutifs d'un cadre théorique posant les bases d'une réflexion plus large. Une approche en terme de rapport au savoir doit pouvoir être utilisée de façon originale – c'est en tout cas l'ambition de ce travail – pour s'intéresser à un autre public, celui des enseignants eux-mêmes.

Plusieurs raisons m'ont amené à m'intéresser aux enseignants de lycée professionnel. Tout d'abord, la réforme de l'Enseignement Professionnel Intégré avec le dispositif des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel vise avant toute chose une transformation des pratiques enseignantes. Ce sont donc les enseignants qui sont « chronologiquement » les premiers concernés par la mise en place de la réforme. Ensuite, les changements souhaités par cette réforme concernent le sens et la cohérence des enseignements, certes aux yeux des élèves, mais avec des enseignants qui en sont les garants, voire les constructeurs.

Comment donc les enseignants considèrent-ils leurs propres pratiques ? S'il faut, dans le cadre de la réforme, qu'ils apportent des changements à leurs façons de faire, il est légitime d'essayer d'appréhender ce qui, selon eux, est déjà fait, et ce qu'il reste à faire pour atteindre les objectifs annoncés. Il est tout aussi important de tenter de mettre au jour les positionnements des enseignants par rapport à l'intérêt, au sens, et la cohérence qu'ils donnent à leurs disciplines et à l'interdisciplinarité. Enfin, il est nécessaire de saisir la manière dont ils perçoivent leur public et la « direction » qu'ils estiment devoir lui faire suivre. Ces trois grandes lignes de questionnement sont bien entendu liées.

Ce travail propose en conséquence les pistes de réflexions suivantes. Il s'agit de considérer que les enseignants construisent du sens dans leurs activités d'enseignement, qui inclut la façon dont ils comprennent la cohérence des disciplines qu'ils enseignent. Mais, ici, il s'agit aussi de projets pluridisciplinaires dont le sens va encore moins de soi. Il est alors important d'appréhender les situations mises en place en tenant compte de la façon dont celles-ci sont structurées en fonction de leur manière d'envisager la réforme, le rapport au savoir et la situation de leurs élèves, ainsi que leur propre rapport au savoir, les représentations qu'ils ont de leurs propres disciplines, de celles de leurs collègues, et d'une manière générale de leur vision de l'enseignement professionnel.

Ma démarche n'a donc pas été de chercher à valider ou à invalider les hypothèses ou les résultats issus de travaux tels que ceux de Bernard Charlot ou Aziz Jellab en les confrontant à un terrain particulier. Il s'agit bien plutôt, tout en gardant à l'esprit ces résultats, d'observer la mise en place d'un dispositif dont les enjeux semblent devoir porter sur le rapport au savoir entretenu non seulement par les élèves mais aussi, et de prime abord, par les enseignants eux-mêmes. Il est donc pertinent, et c'est ce que je propose de faire en présentant les résultats de mon travail de terrain dans le chapitre suivant, de s'intéresser directement aux tenants et aux aboutissants de la construction de ce rapport au savoir, aux conséquences que cela implique dans la façon d'aborder la réforme étudiée, mais aussi aux évolutions que peuvent entraîner des changements éventuels au niveau des pratiques d'enseignement.

4. Questions et enjeux à l'échelle d'un dispositif précis : le cas des PPCP

4.1. Introduction

La porte d'entrée pour tenter d'aborder les questionnements de la thèse se situe au niveau de l'étude approfondie d'un des dispositifs précis de l'Enseignement Professionnel Intégré : les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel. Pour appréhender ce dispositif, 8 établissements répartis sur les 2 académies de Dijon et de Nancy-Metz ont été visités. Ce qui représente un nombre total de 39 PPCP dans les lycées pour 52 classes de terminale BEP. Ont été réalisés, 38 entretiens avec des enseignants (dont à peu près un tiers d'enseignement général ; l'ancienneté moyenne est 16 ans, avec un écart type égal à 12 ans) et 7 avec les chefs d'établissement. Divers documents internes (projets d'établissements, documents de travail des équipes PPCP, fiches signalétiques des projets, etc.) ont également été utilisés. Les 38 entretiens couvrent 16 PPCP retenus pour l'étude. Pour chaque entretien l'accord préalable a été directement demandé aux enseignants concernés de chaque équipe. Il m'a également été possible d'assister à de nombreuses « séances » de PPCP, à raison d'au moins une observation par projet. De plus, même si cela n'a pas pu être réalisé de façon systématique, j'ai tenté de suivre l'évolution des principaux projets étudiés. Ce souci d'observation a permis une sorte de triangulation pour envisager une interprétation plus fine des discours recueillis.

Les entretiens ont été pensés en vue de permettre leur analyse en deux phases. La première phase vise à connaître le dispositif des PPCP et leur mise en place dans les lycées tels qu'ils sont vécus par les enseignants concernés sans *a priori* fermer la porte à quelconque aspect. La deuxième phase vise quant à elle à recentrer l'analyse sur les enjeux qui apparaissent (après la première analyse) comme les plus pertinents en regard du sujet traité.

Ainsi les principaux questionnements posés dans le cadre des entretiens tournaient autour des questions d'innovation (perception du caractère innovant du PPCP, rôle de chacun dans la mise en place, déterminants dans cette mise en place), de pluridisciplinarité (définition, articulation des disciplines, articulation entre enseignements général et professionnel, travail en équipe), du PPCP en lui-

même (description, enjeux pratiques et institutionnels), des enseignants eux-mêmes et de leur sentiment général à propos de l'enseignement professionnel et de leurs élèves.

⇒ Premier thème de questionnement : l'innovation pédagogique et scolaire

Les premiers questionnements concernant le dispositif des PPCP traitaient directement de la question de l'innovation pédagogique et scolaire dans la mesure où les PPCP représentaient avant tout une réforme politique cherchant à être diffusée sur le terrain. Il semblait donc légitime de s'interroger sur les éventuels changements que pouvaient apporter ce dispositif, et notamment de voir quelles perceptions pouvaient en avoir les enseignants concernés.

De façon plus précise, il a été question de s'attacher à la perception du caractère innovant du PPCP par les enseignants, d'essayer de cerner les places et rôles de chacun (enseignants, mais aussi élèves et chefs d'établissement) dans le processus d'innovation (notamment dans sa mise en place et dans sa diffusion), et, d'une façon plus générale, d'appréhender les freins et les moteurs à l'innovation en lycée professionnel. Il faut préciser que la question de « l'innovation » a permis avant tout de mettre au jour les positionnements des enseignants par rapport à la réforme étudiée. Il ne s'agissait pas de se situer dans une démarche d'évaluation du caractère innovant du dispositif. Néanmoins, cette manière d'aborder les entretiens permet de déplacer quelque peu aux yeux de la personne interrogée l'attention sur un sujet autre qu'elle-même¹⁰⁸.

D'un point de vue formel, les questions telles que posées aux enseignants étaient pour partie les suivantes¹⁰⁹ :

- selon vous, le PPCP est-il un dispositif innovant ? pourquoi ?

¹⁰⁸ En quelque sorte à l'image d'un peintre qui fait tenir un objet à son sujet de manière à ce que son attention se fasse moins « pesante ».

¹⁰⁹ D'autres questions ont naturellement été posées au cours des entretiens, celles présentées ici sont la base de la discussion.

- quel serait votre rôle à jouer pour favoriser l'innovation ?
- quels seraient les rôles à jouer par vos collègues, le chef d'établissement, les autres membres du lycée, ainsi que les élèves pour favoriser l'innovation ? Pensez-vous qu'ils y parviennent ?
- quels sont, selon vous, les freins et les moteurs à l'innovation en lycée professionnel ?
- quels changements seraient utiles pour les élèves ? Dans quel but ?

⇒ Deuxième thème de questionnement : le dispositif en lui-même

Un des premiers éléments apparus lors des premières approches du dispositif était le flou qui semblait entourer la définition (même institutionnelle) des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel. Les textes officiels, notamment dans le bulletin officiel du Ministère de l'Éducation Nationale, n'offraient pas réellement de directives claires aux yeux des enseignants. Il a donc semblé pertinent de « jouer » sur ce sentiment en adoptant une posture « naïve » face aux enseignants afin que ces derniers soient amenés à définir par eux-mêmes ce que devait être le dispositif. Il va sans dire que du point de vue de la méthodologie d'entretien, cette posture doit pouvoir permettre de laisser ouvertes toutes pistes de réflexion éventuelles, y compris des pistes qui n'avaient pas été « prévues » par le chercheur. De plus, cette posture semble pouvoir placer l'interrogateur du côté de l'interrogé et limiter ainsi le sentiment de se faire juger par l'institution pour ce dernier (il faut savoir que l'accès aux établissements et aux enseignants dans le cadre de ce travail s'est fait par l'intermédiaire, dans un premier temps, des inspecteurs d'académies en charge du dispositif et des chefs d'établissement).

Les principaux éléments directement abordés avec les enseignants sur les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel concernent la description concrète des projets, c'est à dire l'origine, la finalité, le déroulement de ceux-ci ; les enjeux pratiques de la mise en place d'un PPCP, c'est à dire les conséquences

éventuelles sur le déroulement des séquences d'enseignement, la pédagogie, l'évaluation ; et les enjeux plutôt institutionnels à propos notamment de l'apport à l'enseignement professionnel, de la revalorisation de certaines filières, et des modifications possibles sur la façon dont les élèves peuvent envisager les enseignements concernés, etc..

Les questions posées étaient alors notamment les suivantes :

- pouvez-vous nous présenter le PPCP sur lequel vous travaillez ?
- quelles modifications le PPCP a-t-il entraîné dans vos pratiques d'enseignement ?
- de quelle manière évaluez-vous le PPCP (les élèves dans le cadre du PPCP) ? que pensez-vous de l'évaluation dans le cadre du PPCP ?
- quels sont selon vous les critères de réussite d'un bon PPCP ?
- selon vous, quelles sont les conséquences du PPCP sur l'établissement, sur les élèves, sur l'enseignement professionnel en général, sur les filières concernées ?

⇒ Troisième thème de questionnement : la pluridisciplinarité

Non seulement la notion de pluridisciplinarité est au cœur du libellé même du dispositif, mais elle est également présentée dans les textes officiels comme l'un des enjeux principaux de la réforme. Le PPCP vise à favoriser ou à renforcer la pluridisciplinarité. Tel est un des objectifs annoncés avec ce dispositif. Nécessairement, il a été demandé aux enseignants de définir ce terme ou cette notion, ce que ce terme évoquait pour eux en rapport à leur expérience professionnelle quotidienne et, *a fortiori*, dans le cadre du PPCP. Il s'agissait également de savoir quelle était leur perception des liens possibles entre les différentes disciplines, sur quels éléments précis (les contenus, les méthodes, les compétences, etc.) elles peuvent se rencontrer afin d'obtenir une certaine cohérence pédagogique, didactique, et formatrice pour les élèves. Parallèlement,

les enseignants pouvaient se prononcer sur le cloisonnement éventuel entre des champs disciplinaires, des spécialités ou encore des sections.

Les points abordés avec les enseignants traitaient de la nature de cette pluridisciplinarité dans le PPCP, de l'équilibre et de l'articulation entre les disciplines générales et professionnelles, de l'existence ou non d'un travail en équipe.

Les questions posées qui en découlent sont pour partie les suivantes :

- en quoi, pour vous, le PPCP est-il un projet pluridisciplinaire ? comment définiriez-vous cette pluridisciplinarité ?
- qu'est-ce que la pluridisciplinarité peut apporter aux élèves ?
- quelle est la place occupée par votre discipline dans le PPCP ? pensez-vous qu'elle soit à sa place ?
- existe-t-il un véritable décloisonnement entre les disciplines ?
- existe-t-il un véritable décloisonnement entre les divisions, les enseignants ?

⇒ Quatrième thème de questionnement : l'enseignant lui-même

D'un point de vue de la méthode d'enquête, il s'agissait là de connaître la personne interrogée au travers de renseignements personnels simples. Dans le même temps, c'est une manière d'aborder plus directement les perceptions de l'enseignant en essayant de les mettre en perspective avec son vécu et son expérience éducative et professionnelle.

Il est donc appréhendé ici la perception que peut avoir l'enseignant de son établissement, du pilotage des PPCP, de la vie institutionnelle et de l'équipe pédagogique vis-à-vis du PPCP, ainsi que la perception qu'il peut entretenir de sa propre activité d'enseignement, de sa discipline. Ce type de questionnement doit permettre après interprétation d'en apprendre un peu plus sur la vision de la personne interrogée concernant les éléments pertinents pour l'étude sans pour autant les aborder directement (et ainsi traiter de sujets durant l'entretien d'une

manière moins conscientisée). L'expérience et la « personnalité » de l'enseignant sont vues en amenant ce dernier à expliciter son adhésion (ou sa non adhésion) à un ou plusieurs Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel. Les données personnelles viennent compléter le « profil » de l'interrogé.

Les questions posées concernant l'enseignant lui-même sont notamment celles-ci :

- pourquoi avez-vous adhéré au PPCP ? quelles sont vos motivations ?
- le PPCP est-il réalisé pendant les heures de service ou en heures supplémentaires ?¹¹⁰
- d'une manière générale, comment percevez-vous la façon dont est-mis en place le PPCP ?
- âge, sexe, ancienneté dans l'établissement, syndicalisme, statut, etc.

⇒ Cinquième thème de questionnement : le sentiment général de l'enseignant

Ce dernier volet de l'entretien est volontairement vague. Il devait permettre à l'enseignant de parler de façon générale, globale, sur l'enseignement professionnel (au sens de formation professionnelle initiale en lycée professionnel). Il s'est avéré très pertinent de laisser s'exprimer les personnes interrogées sur des sujets qui auraient pu apparaître comme trop éloignés de l'étude mais qui, après analyse et recoupements avec le reste du contenu des entretiens, permettent de saisir des enjeux qui n'auraient pas nécessairement été visibles autrement.

¹¹⁰ Cette question sur le statut des heures consacrées au PPCP peut apparaître quelque peu technique ou relever du détail. En réalité, elle concerne un des principaux points d'achoppement entre les enseignants et l'institution dans le cadre de la mise en place des PPCP. Elle permet également de cerner un peu mieux la nature de l'adhésion des enseignants concernés par des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel, ainsi que leurs motivations personnelles.

En partant des questions suivantes, l'enseignant pouvait s'exprimer sur sa perception des évolutions récentes de l'enseignement professionnel :

- comment vivez-vous l'évolution des effectifs ?
- quel est votre sentiment sur les profils des élèves en lycée professionnel, sur l'orientation et la poursuite d'étude après le BEP ?

récapitulatif des enseignants interrogés

N° entretien	sexe	âge	ancienneté		Discipline enseignée
			Dans l'établissement	Dans l'Éducation Nationale	
A1	Femme		22 ans		Vie sociale et pro.
A2	Homme	37 ans	6		Génie construction
A3	Femme	56	27	33 ans	Mathématiques
A4	Homme	38	3	10	Électronique
A5	Femme	48	10	24	Arts appliqués
A6	Femme	42	12	21	Dessin technique
B1f	Femme		3	36	Économie-gestion
B1h	Homme		25	32	Comptabilité
B2	Homme	33	7	13	Électronique
B3	Femme	52	28	28	Français
B4	Femme	54	27	33	Communication
B5	Homme	26	1	1	Productique
C1	Homme	49	29		Structures métalliques
D2	Femme	37	4	10	Lettres, langues
D3	Femme	35	3	6	Éco-droit, communication
D4	Femme	57	27	37	Vente
D5	Femme	58			Comptabilité
D6	Homme	32	1	8	Mathématiques
D7	Femme		3	20	Anglais
D8	Homme	35	4	11	Allemand
E1	Femme	50	25	25	Lettres
E2	Femme	27	3	3	Vente
E3	Femme	37	7	7	Communication
E4	Femme	32	4	4	Lettres

F1	Homme	34	7	7	Électrotechnique
F2	Homme	31	2	2	Topographie
F3	Homme	38	7	10	Topographie
G1	Femme	51	2	12	Lettres-allemand
G2	Femme	28	4	3	Vente
G3	Homme	34	1	1	Génie mécanique
G4	Homme	53	28	28	Mathématiques-physique
G5	Homme	53	7	25	Arts appliqués
H1	Homme	38		1	Histoire géographique
H2	Homme	54	31	31	Structures métalliques
H3	Homme	56	30	30	Structures métalliques
H4	Femme	31		5	Lettres-allemand
H5	Homme	47		21	M.S.M.A
H6	Homme	40	18	18	Électrotechnique

4.2. Mise en place du dispositif et premiers questionnements

Ce qui suit présente l'analyse des éléments discutés avec les enseignants lors des entretiens en huit points. Le premier point concernera directement le caractère innovant des PPCP. Cela permettra de voir comment les enseignants situent cette nouvelle réforme dans les évolutions de l'enseignement général. Dans le même temps, cela sera mis en perspective avec les effets attendus par les enseignants au niveau de leurs pratiques, ainsi qu'au niveau des élèves. Le deuxième point traitera du dispositif des PPCP en lui-même. Il s'agira de saisir la façon dont les enseignants disent mettre en place les PPCP, et le définissent. Les

deux points suivants permettront de compléter cette approche en s'intéressant aux aspects organisationnels du dispositif. Ainsi, les place et rôle de chacun seront abordées, ceci étant révélateur des positionnements des enseignants face à leurs pratiques, à celles de leurs collègues, aux élèves, aux autres personnels du lycée professionnel et, à un autre niveau, face à leurs disciplines. Le cinquième point, en abordant la question de la pluridisciplinarité, sera l'occasion d'appréhender plus directement les enjeux autour de ces disciplines et, au-delà, des savoirs. Le sixième point s'attachera à un élément principal du dispositif : l'articulation entre enseignement général et professionnel. Pour finir, les deux derniers points porteront plus directement sur les pratiques des enseignants en les interrogeant sur le travail en équipe et l'évaluation dans le cadre des PPCP.

4.2.1. Quels changements apportés par le dispositif ?

Lorsqu'il est demandé aux enseignants s'ils reconnaissent le caractère innovant du dispositif des PPCP, les réponses sont loin d'être consensuelles. Plus de la moitié des enseignants (24 sur 38) estime que ce dispositif ne représente pas une innovation. Parmi eux, une minorité le ressent fermement (6 enseignants) et une plus grande partie le perçoit de manière plus nuancée (pour 18 enseignants qui considèrent, par exemple, que la démarche de projet n'est pas innovante en soi et que seul le libellé PPCP amène une nouveauté, ou encore, que le PPCP apporte seulement une « innovation technique, organisationnelle » et non pas d'un point de vue « pédagogique »). D'un autre côté, une partie non négligeable des personnes interrogées (14 sur 38, plutôt jeunes vis-à-vis de la moyenne de l'échantillon et plus souvent rattachées à des disciplines générales) reconnaissent que le dispositif des PPCP constitue une réelle innovation.

Les positions sont toutefois rarement affirmatives, d'un côté comme de l'autre. On constate en effet au fil des entretiens, des avis partagés entre la reconnaissance du caractère innovant du dispositif et la réalité des pratiques à mettre en œuvre ou à poursuivre. En définitive, les enseignants, même ceux qui

n'admettent pas qu'il y a innovation, sont en capacité de décrire et de reconnaître des changements. Soit cette « contradiction » doit être perçue comme un invariant dans toute mise en œuvre d'une innovation ; les individus seraient à même de vivre une évolution de leur pratique, d'un point de vue subjectif ou plus objectif, sans forcément se défaire de représentations qui les ancrent dans une sorte de « stabilité ». Soit on peut la saisir en faisant la distinction, que certains enseignants relèvent d'ailleurs, entre « nouveauté » et « innovation ». Si l'innovation appelle des changements, l'inverse ne se vérifie pas forcément. Quoiqu'il en soit, on peut s'étonner qu'en dépit de la « jeunesse » du dispositif PPCP au moment des entretiens, la plupart des enseignants étaient déjà en mesure d'observer et de décrire des changements. Bon nombre d'entre eux prennent appui sur leur expérience des années précédentes pour comparer et estimer ce qu'ils sont en train de vivre l'année en cours, les années 1999 à 2001 (années de l'apparition des PPCP) étant considérées comme des années d'expérimentation servant de référence. Certains estiment que le travail des années précédentes avait été beaucoup plus opérant et probant (A4, A6, D5, D6, G2, G4, G5, H6) et d'autres présentent plutôt un avis contraire (A2, A3, B1F, B2, D3, D7, H5).

Bien que la plupart de ces enseignants éprouvent des changements au quotidien, aucun ne vient présenter le dispositif des PPCP comme une réforme provoquant une rupture fondamentale dans ses pratiques pédagogiques. Certains perçoivent l'introduction de ce dispositif en termes de « continuité », dans l'histoire des principales réformes de l'enseignement professionnel. À y regarder de plus près, cette continuité s'apparente davantage à la confirmation de l'existant qu'à une réelle progression où ces réformes se succèderaient selon un développement cumulatif et cohérent. Comme le souligne cet enseignant lorrain : *« j'ai l'impression que l'histoire se répète » (G4)*. La volonté politique de resserrer les liens entre disciplines générales et disciplines professionnelles, ou encore d'inscrire les élèves dans une démarche de projet, ne date pas des PPCP et ne s'y réduit pas.

Les PPCP sont assimilés à des dispositifs déjà existants en lycée professionnel au niveau des projets menés en 4^{ème} expérimentale (B3), en 3^{ème} technologique (G4) ou dans le cadre plus large des dispositifs d'alternance (E4), mais également en référence à des dispositifs conduits en collège comme les projets d'action éducative (A5) et les parcours diversifiés (B1F, G1) et en lycée général avec les modules, les travaux personnels encadrés (D4, E2).

Les PPCP apparaissent parfois comme la simple formalisation d'une habitude de travail autour de la « pédagogie du projet » déjà fortement instaurée en lycée professionnel (A4, D3, E1, H2, H3, H5), comme par exemple les « voyages d'études » au niveau des BEP (F2).

Les PPCP peuvent également être présentés dans la « continuité » d'une tradition de travail en équipe, au sein de l'établissement (B4), au sein du secteur de l'enseignement professionnel en particulier (A5, B5, D6, D7), voire au sein de certaines spécialités (B1F, B2, C1). L'introduction des PPCP paraît n'avoir produit qu'une « formalisation de l'implicite ».

Cet argumentaire du « *on a toujours fonctionné comme cela, on a toujours fait ça* », qui semble finalement rivaliser avec la constance des volontés et des discours politiques, n'est pas partagé par tous les enseignants. Cela dépend de nombreux critères comme l'ancienneté dans la fonction, la discipline enseignée ou encore la place occupée dans le(s) PPCP de l'année en cours. Se dégage ainsi de ce premier groupe d'enseignants un autre groupe plutôt enclin à reconnaître que l'introduction des PPCP constitue un « renforcement » significatif de pratiques anciennes qui appelle nécessairement des changements. Pour ces enseignants, les PPCP n'apparaissent plus comme une « innovation imposée ». Ils semblent déjà ne plus les penser en tant qu'injonction hiérarchique. Il y a pour eux *intériorisation d'une innovation exogène*¹¹¹ qui se traduit par une réappropriation « subjective » des actions mises en œuvre dans le cadre des PPCP. On retrouve clairement trace de cette attitude face à l'innovation à travers leur discours, leur

¹¹¹ Kaddouri, Mokthar. (1998). « Quelques attitudes face à l'innovation institutionnalisée », in Revue *Éducation permanente*, n°134, pp. 99-112.

argumentation, en particulier lorsqu'ils insistent sur l'intentionnalité de leur démarche et de leur implication. Sans préjuger de la réalité pratique de ce discours engagé, celui-ci semble détenir à lui seul une valeur symbolique et identitaire forte dans l'esprit des enseignants.

Il y a bien un rapport entre le ressenti du caractère innovant du dispositif, de sa nature « imposée » et le sens qu'on lui accorde. Plus cela est vécu comme une injonction et moins les enseignants perçoivent – ou refusent de voir – là où ils pourraient aller. En témoignent ces propos de cet enseignant d'électronique d'un lycée de Bourgogne : *« je crois que fondamentalement les enseignants ne sont pas contre l'innovation, mais il faut pas que ça aille dans tous les sens, faut pas que ce soit imposé comme ça de façon, comment dire, peut être pas arbitraire, mais on nous met comme ça devant le fait accompli, et puis on n'a pas forcément de formation et c'est un petit peu vécu comme quelque chose d'imposé, qu'il faut absolument faire » (B2).*

Comme dans beaucoup d'innovations, plusieurs enseignants (ici plus d'un tiers) posent les PPCP comme une « idée » intéressante et à poursuivre et, dans le même temps, insistent sur les difficultés liées à leur mise en œuvre, à l'application concrète d'une telle idée : *« moi sur le principe, je trouvais ça plutôt intéressant parce que j'ai toujours milité pour ce genre de travail et ça me paraît intéressant. Ce sont des idées que je défendais avant, mais là ce que je trouve difficile c'est la concertation quoi » (B4).* Ou encore, *« l'idée du PPCP en elle même pour moi c'est une très bonne idée simplement c'est la réalisation c'est les moyens derrière c'est pff, c'est tout ça quoi qui est, qui est difficile à mettre en place » (B5).* Cette attitude, qui consiste à « positiver » le dispositif du seul point de vue de la philosophie et de l'idéologie qu'il véhicule tout en ayant une posture moins « optimiste » quant à sa réalisation pratique, transparait dans la conjugaison et le vocabulaire employés. Les PPCP *« ça permettrait de, en théorie, de pouvoir...[...]...mais je précise bien pourrait » (A6)* ou encore pour D2 *« ça peut permettre aux élèves de...[...]...ça nous permet de pouvoir ».* À terme, en confrontant leurs principes aux pratiques concrètes, les enseignants adoptent une

vision quelque peu instrumentale du dispositif. Ils se situent dans une sorte d'attente vis-à-vis des transformations hypothétiques vers lesquelles devrait les faire tendre « l'idée » même qu'ils se font des PPCP. (« idée » qui est d'ailleurs loin d'être désignée de manière identique par les enseignants).

La reconnaissance du caractère innovant du dispositif va de pair avec la définition accordée au contenu même de ce qui est censé être « novateur ». Le plus frappant à ce sujet, c'est précisément le fait qu'il n'existe pas un consensus, des positions convergentes sur l'objet même de ce qui est innovant dans la mise en œuvre des PPCP. Mais, malgré la divergence des points de vue quant à la désignation de cet objet, toute restreinte soit-elle parfois, on remarque que les enseignants prennent systématiquement référence sur l'enseignement disciplinaire « classique ». À de très nombreuses reprises, la comparaison avec ce qui se fait en cours apparaît. Les PPCP apportent « *une autre façon de travailler* » (G5), tant en termes de méthodes pédagogiques, de modes d'accompagnement des élèves qu'en termes de contenus disciplinaires, de savoirs et de compétences. Ce dispositif ne s'apparente plus au cours traditionnel dans la mesure où il implique un changement de la posture de l'enseignant vis-à-vis des élèves : « *c'est innovant effectivement parce que, on change un petit peu les méthodes, on renverse un peu les choses dans la mesure où c'est les élèves qui sont plutôt mis en avant que l'enseignant. Nous on est plutôt accompagnateur, ce qui est quand même une démarche très innovante, ils ont plus d'initiative par rapport à nous* » (H1). Le fait de prendre repère sur sa pratique habituelle pour définir l'innovation amenée par l'introduction des PPCP ne doit pas étonner puisque c'est précisément le seul et unique point de repère dont disposent les enseignants (cela interroge toutefois la formation des plus jeunes comme les capacités « évolutives » des plus anciens). Et c'est sans doute là que se situe un des principaux enjeux des PPCP, dans la tension induite par la nécessité de maintenir une référence forte à sa pratique pédagogique habituelle tout en étant conduit à s'inscrire dans un travail de formation et d'enseignement pluridisciplinaire. Il y a un décentrage à opérer au niveau des méthodes employées, des relations entretenues vis-à-vis des élèves (et pas nécessairement du point de vue de la discipline – du référentiel – enseignée). L'enjeu posé ici s'apparente donc à un véritable rapport dialectique car les

enseignants ne semblent pas pouvoir jongler avec deux attitudes pédagogiques, celle adoptée en cours et celle plus spécifique des séances PPCP, tout en restant sur le même socle disciplinaire. La pluridisciplinarité suppose, en dehors des interventions PPCP¹¹², une évolution des pratiques d'enseignement à l'intérieur même des « cours traditionnels ». Ce qui change fondamentalement à ce niveau c'est la manière de transmettre – et d'acquérir – des savoirs disciplinaires, de leur conférer du sens, un intérêt et une légitimité plus opératoires : « *La pluridisciplinarité, ça permet à l'élève de ne pas faire que des maths que pour les maths, que de l'anglais pour l'anglais* » (G3).

L'introduction des PPCP n'a pas encore remis en cause l'équilibre fragile entre les dimensions individuelle et collective de l'activité enseignante. Cette remise en cause suppose de réinterroger la référence dominante fixée « sur la posture individuelle d'un enseignant chargé d'une discipline face à un groupe d'élèves ». Bien que la plupart des PPCP se déroulent dans les conditions habituelles d'enseignement (un enseignant d'une discipline donnée face à une classe ou un groupe d'élèves, rythme régulier des interventions dans l'emploi du temps, évaluation-notation), nous n'assistons pas – encore – à la « scolarisation » des séquences PPCP au bout de six années d'existence. En effet, d'après les enseignants, les PPCP ne représentent pas une discipline supplémentaire puisqu'ils sont le produit – même déséquilibré – des contenus disciplinaires habituels.

D'autre part, constat assez majoritaire (surtout parmi les enseignants de disciplines générales) et relevé dans d'autres enquêtes (voir le rapport n°2001-027, IGEN, bilan académique), les PPCP auraient contribué à transformer les relations entre enseignants et élèves, les dynamiques au sein même des classes et surtout les perceptions réciproques entre les individus (ce qui peut avoir des

¹¹² Durant les heures « PPCP », les enseignants demeurent dans un cadre pédagogique très proche de ce qui se fait en « cours » notamment par le fait qu'ils interviennent, dans la majorité des cas, seuls face à un groupe d'élèves.

avantages certains dans la prise en charge des élèves déjà repérés en difficulté en classe et qui se révèlent sous un nouveau jour en séquences PPCP).

L'appel à la pluridisciplinarité n'aurait finalement aujourd'hui que des effets strictement individuels (ce que chaque enseignant et élève retire de ces séquences d'un point de vue relationnel), sans pour autant garantir, chez les élèves, une cohérence plus forte des contenus disciplinaires, et chez les enseignants, une réelle dynamique collective et pluridisciplinaire. Pourtant, les PPCP ont, dès lors que le projet regroupait différentes disciplines, favorisé l'augmentation des contacts entre enseignants du secteur général et du secteur professionnel. Ce constat assez unanime (surtout dans ce deuxième secteur) traduit-il pour autant une réelle pluridisciplinarité ? On voit déjà qu'il n'y a pas de définition claire et consensuelle (même large) de la pluridisciplinarité entre les enseignants. On voit ensuite que la pluridisciplinarité entraîne, au-delà des questions pédagogiques, des enjeux de pouvoirs et de positionnements importants. Elle interroge les cloisonnements (encore fortement présents mais vraisemblablement en voie d'évolution d'après certains enseignants) entre les deux grands secteurs d'enseignement ainsi que l'équilibre entre les différentes disciplines.

Dans le cadre des PPCP, la perception la plus répandue est la suivante : les enseignants de disciplines professionnelles occupent une position forte (légitimité de leur discipline aux yeux des élèves, facilité d'adaptation de leur référentiel, le plus souvent à l'origine des PPCP et à leur pilotage), les enseignants de disciplines générales « s'intègrent » à un projet déjà construit et occupent une position de dépendance, annexe voire limitée. Ces derniers se plaignent de n'être associés au projet que de façon artificielle ou instrumentale (corriger les fautes d'une notice technique pour le professeur de français par exemple) mais proposent rarement des solutions pour inverser cette tendance¹¹³. Du côté des enseignants de disciplines professionnelles, on ne ressent pas une volonté explicite de faciliter cette coopération disciplinaire. Ces derniers partent souvent du principe que la

¹¹³ Hormis ce que l'on observe dans certains établissements, le fait que ces enseignants deviennent eux-mêmes initiateurs et pilotes d'un PPCP.

pluridisciplinarité s'exerce de façon quasi-naturelle, quasi-logique (le travail en équipe amène naturellement une pluridisciplinarité).

Il ne semble pas que le principal enjeu des PPCP se limite à la question de l'investissement des disciplines générales dans un travail en équipe afin qu'il devienne un réel travail pluridisciplinaire (qui n'est pas encore probant). Des évolutions doivent s'effectuer tant du côté des enseignants des disciplines générales que professionnelles, notamment parce que ce qui se produit dans le cadre des PPCP n'est en rien différent de ce que l'on observe habituellement dans le cadre des enseignements (particulièrement en termes de hiérarchisation, de valorisation des différents types de savoirs et de disciplines). Si le regard porté par les enseignants sur les élèves a pu être relativisé grâce au PPCP, le rapport que les élèves entretiennent vis-à-vis des savoirs transmis reste encore fortement instrumentalisé.

4.2.2. Le dispositif en lui-même

Les propos des enseignants témoignent d'un certain décalage entre ce qui est de l'ordre des principes, des valeurs et ce qui correspond à la réalité concrète de la mise en œuvre des PPCP. Ce décalage reste flou dans la mesure où l'affirmation de telle ou telle valeur vient aussi se nourrir des constats tirés de l'observation de la réalité. L'idéalisation des PPCP résulte donc autant de représentations sur leur bien-fondé, sur ce qu'ils seraient à même de faire « évoluer », que de la façon dont les enseignants les vivent au quotidien. Ces valeurs viennent parfois légitimer les modes et les choix de fonctionnement, mais viennent aussi renforcer certaines croyances posées comme des évidences : par exemple l'idée que les élèves pourraient nécessairement détenir une cohérence plus forte des différents savoirs transmis dès l'instant où ils travaillent dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire (où se maintiennent des interventions distinctes entre les enseignants de chaque discipline).

On voit d'ailleurs que les valeurs affirmées par certains enseignants ne concernent pas directement le contenu des PPCP mais leur « statut » institutionnel. Ils posent « *l'innovation* » contenue dans le dispositif comme une valeur en soi, une valeur structurellement inscrite dans le fonctionnement des lycées professionnels au regard du profil des jeunes accueillis : « *c'est vrai qu'on essaye de trouver toujours des choses nouvelles pour motiver ces élèves* » (B3), « *de toute façon je crois qu'il faut innover parce que les élèves qu'on a, ce sont des élèves en difficulté scolaire...* » (B4).

Parmi l'éventail des valeurs annoncées par les enseignants au sujet du contenu même des PPCP, les élèves occupent encore une place dominante. Le dispositif détient un certain intérêt par ce qu'il amène et permet aux élèves. Cela se traduit au moins à deux niveaux, celui des comportements et celui des acquisitions. Les PPCP « *sont une bonne chose* » dans la mesure où, ils permettent de « *fédérer les élèves* » (A6, G5), de les motiver (A3, B1H, E3, G2, G4, G5, H4, H5), de « *révéler* » (A3, D7) ou encore de « *décoincer* » (E1, H2) ceux qui restent les plus discrets en cours. Ce dispositif pédagogique semble plutôt bien « adapté » aux difficultés rencontrées par les élèves car « *ça les sécurise, ils ne sont pas tout seul face au travail, ils ont peut-être une part personnelle bien évidemment mais qu'ils ne vivent pas de la même façon. C'est un travail de groupe, et ça les sécurise un peu plus* » (B3). D'un autre côté, grâce au travail en groupe, effectué sur un produit en phase avec les technologies actuelles employées dans les entreprises et parfois en lien avec de « véritables » professionnels, les PPCP seraient en mesure de mieux préparer les élèves à la vie professionnelle (A4, B4, C1, D4, E2, E4, F2, G3, H1). Cette idée laisse déjà apparaître une certaine vision instrumentale.

Les autres valeurs relevées dans les discours des enseignants sont posées en direction d'eux-mêmes et de leur mode d'intervention. Cela est souvent argumenté par l'idée que tout ce que les PPCP peuvent améliorer au niveau des pratiques enseignantes reste nécessairement bénéfique pour les élèves. Il en est ainsi du « *travail en équipe* » (E2, F1), en particulier par le biais d'une « *mise à*

plat collective des référentiels de formation » (B1F), qui apparaît comme une valeur forte pour certains. On retrouve derrière ce discours des éléments constitutifs de l'identité professionnelle de ces enseignants. Ces éléments oscillent entre leur propre vécu, la position qu'ils occupent dans le système, leur rapport aux discours officiels et leur vision prescriptive de la réalité. C'est sans doute sur ce même registre identitaire que peut être saisi tout le discours venant valoriser le fait de « *travailler autrement grâce aux PPCP* » (A2, B1H, B3, B4, D4), sans que cet « *autrement* » soit d'ailleurs clairement identifié (hormis quelques positionnements, par exemple sur l'idée que les enseignants devraient intervenir à plusieurs sur les mêmes tranches horaires (B1F, G3)). Enfin, on peut relever la tendance à poser le dispositif des PPCP comme un moyen d'accorder une certaine liberté ou davantage de liberté. Ce point est présent à plusieurs reprises sans toujours faire référence aux mêmes dimensions du processus pédagogique, ni aux mêmes acteurs participant à ce processus (A4, B1H, B2, B3, D3, D5, D6, D7). Tous les enseignants ne partagent pas cette idée, comme par exemple cette enseignante d'économie-gestion (membre de l'équipe des formateurs PPCP pour l'Académie de Dijon) qui considère qu'elle « *a eu beaucoup de cadrage et la liberté, elle a été très très restreinte. Donc, il y a pas tant de liberté que ça, et la liberté, on peut prendre la même liberté à l'intérieur d'une séquence de cours, je pense. Bon, mais c'est vrai que par rapport au thème* » (B1F). Si rien n'empêche un enseignant de bénéficier d'une certaine liberté lors de ses cours, reste la question de savoir si cette liberté est posée ici à un strict niveau individuel (l'enseignant) ou bien également à l'échelle d'une organisation et d'un fonctionnement plus collectif (l'équipe). Dans le cadre des PPCP, il semble que ce soit avant tout une vision individualiste de la liberté qui prédomine, comme une sorte de revendication d'une marge d'autonomie nécessaire à toute pratique pédagogique.

Les PPCP, même sans avoir fondamentalement changé la réalité des pratiques pédagogiques, ont renforcé la nécessité de produire des écrits ou plus simplement de formaliser des pratiques antérieures jusqu'alors implicites. Deux positions existent vis-à-vis de cette obligation de formalisation. D'une part, celle

de ceux qui éprouvent une certaine appréhension (C1, E4, F2, H2, H5) et qui considèrent que cette obligation n'améliore pas forcément leur manière de fonctionner. D'autre part, ceux, plus rares, qui insistent sur l'intérêt d'une telle obligation de formalisation (A1). L'enjeu de ce changement repose sur la « publicisation » des pratiques individuelles dans l'objectif de « rationaliser » davantage le travail en équipe. De fait, cet enjeu touche les enseignants de façon intime car, passer par l'écrit (ce que tous ne font pas), c'est finalement accepter de s'exposer, de mettre en discussion et en débat ses choix et ses pratiques pédagogiques. L'aspect technique et instrumental de cette incitation à la formalisation soulève des questions identitaires essentielles qui touchent à la fois aux personnalités et aux compétences individuelles.

D'ailleurs, les changements constatés par les enseignants sont très souvent mis en parallèle avec ce « *qui se fait habituellement* », avec « *le cours traditionnel* ». Dans chaque entretien, il est possible de ressortir des éléments permettant de saisir cette comparaison. Cela se traduit au niveau des contenus d'enseignement, où dans certains cas les PPCP ont été l'occasion de compléter des « *choses qu'on ne peut pas faire en temps normal* » (E2) et où pour d'autres, les PPCP ont nécessité un aménagement du programme fait en cours (G2). En réalité, les connaissances transmises par le biais du PPCP ne sont pas réellement « reliées » (ou partiellement) à celles amenées en cours, provoquant pour le coup une « surcharge » de travail (H3). Parfois, il y a un décalage évident avec le contenu même de la discipline enseignée, en témoigne ce propos de A6 (professeur de dessin technique) : « *à un certain moment [sous-entendu dans le déroulement du PPCP sur lequel il est impliqué] j'ai carrément fait des choses qui dépassent complètement ma discipline parce qu'il a fallu pallier à des problèmes, des absences de collègues [...] Donc on sort très rapidement si vous voulez du cadre de notre discipline parce que on est amené à faire de la mise en page, de leur faire rédiger des documents, parce que le prof de français est pas forcément disponible ou impliqué ailleurs [...] non pour moi ce n'est pas gênant parce que si vous voulez, j'ai une discipline un petit peu polyvalente* ».

Dans le rapport pédagogique, ce qui change n'est pas tant lié aux contenus d'enseignement qu'aux conditions mêmes de ce rapport. Près de 4 enseignants sur 10 affirment que les PPCP renforcent surtout le « relationnel » (A5, A6, B1F, B1H, B2, B4, D2, D3, D4, E4, G5, H1, H2, H3), que du « *point de vue relationnel il se passe quelque chose, c'est pas la même chose, enseignant – élèves* » (A2). Les rapports enseignants-élèves ont évolué dans la mesure où de chaque côté, la perception de l'autre se transforme. Les enseignants disent découvrir certains élèves, les voir autrement, et parallèlement, disent que les élèves les perçoivent différemment, au-delà de leur représentation habituelle d'un professeur « chargé » (au deux sens du terme) d'une discipline. Ces rapports pédagogiques changent parce que les PPCP peuvent ne pas fonctionner sur le même rythme que les cours (les élèves se déplacent plus, sortent de la classe, travaillent à plusieurs...) et les mêmes enjeux. Ils obligent à reposer concrètement la question de l'évaluation, de la liberté laissée aux élèves, ou encore de leur prise de parole et de leur participation active à la production des savoirs.

Certains enseignants prétendent que les PPCP agissent sur la dynamique du groupe d'élèves dans la mesure où ils déterminent la formation ou le renforcement de « clans » au sein de la classe. Cela dépend toutefois de la manière dont est scindée la classe en sous-groupes de travail dans le cadre du PPCP. Ce travail complémentaire, fourni par chaque sous-groupe, oblige les élèves à « *faire des choses différentes* », avec des enseignants et des rythmes de progression différents, pouvant créer entre eux des « *jalousies* » (A6).

Au-delà du rapport enseignant-élèves, les conséquences de l'introduction des PPCP sont également perceptibles à l'échelle de l'équipe de professeurs. Le dispositif a nécessité de multiplier « *les contacts entre les membres de l'équipe* » pédagogique (H4, même si cela reste encore insuffisant). Ces contacts peuvent prendre toutes les formes possibles et répondre à des objectifs variables. Mais très souvent, ces contacts semblent aller – ou devoir aller – dans un sens unique, de l'enseignement général vers l'enseignement professionnel. À plusieurs reprises, les enseignants des disciplines professionnelles, surtout pour les spécialités industrielles, pointent l'intérêt et les avantages à ce qu'un enseignant de discipline générale soit venu voir les élèves en « atelier », soit venu « pénétrer » le lieu

même de la production (qui reste apparemment pour bon nombre d'enseignants « professionnels » le « meilleur » moyen pour comprendre le cœur de la formation dispensée et par extension la nature du métier).

Il a aussi été demandé aux enseignants si les PPCP avaient constitué un moyen pour aider les élèves les plus en difficulté. Dans la mesure où le dispositif est présenté comme une façon de travailler « autrement », cela induit-il pour autant une « *autre attention à ces élèves* » en difficulté (B4) ? Les positions des enseignants sont différentes sur ce point. Plusieurs passages tirés des entretiens montrent que cette préoccupation est loin d'être systématique (B1F : « *oui, sinon ça sert pas à ça, c'est dommage* », ou encore B4 : « *À condition qu'on se le mette aussi comme impératif pour nous les enseignants hein, qu'il faut un petit peu privilégier ça quoi* »).

Certains reconnaissent que le PPCP a pu constituer une aide pour des élèves, mais déjà repérés en difficulté lors de l'enseignement des disciplines. Dans ce sens, ce dispositif ne permet pas aux élèves de se révéler « en difficulté » (seulement un enseignant, D4, présente le PPCP comme un révélateur). On a vu que les enseignants disent à plusieurs reprises (et sans toujours le dire explicitement) re-découvrir les élèves en difficulté sous un autre jour. En considérant que le regard porté par l'enseignant sur ses élèves conditionne en partie sa définition de la « difficulté scolaire » (les effets d'attente), le PPCP apparaît au moins comme un espace qui « déforme positivement » ce regard de l'enseignant.

Il faut souligner le fait que souvent le PPCP est présenté comme une aide individualisée dans l'apprentissage de « compétences » définies à la périphérie des contenus de formation disciplinaire. Pour certains enseignants, ce dispositif amène d'autres « compétences », mobilise d'autres types « d'exercices » qui peuvent contribuer à aider certains élèves en dehors de toute considération « disciplinaire ». C'est précisément ce que pointe B1F avec l'exemple de la prise de parole en groupe pour les besoins du PPCP : « *Même si elle a pas appris des connaissances vraiment spécifiques d'une matière, et bien, déjà si elle arrive à*

parler plus facilement devant quelqu'un ou devant 2 ou 3 personnes. Dans la vie professionnelle ça l'aidera de toute façon, c'est sûr ». L'aide amenée par ce dispositif est assurée dès l'instant où les élèves évoluent dans un exercice à dimension pratique, quelque part « *plus abordable que ce qui est évoqué en cours* » (B2).

Dit autrement, le PPCP « *ne permet pas de combler les lacunes des élèves* » (D6) et donc ne s'apparente pas totalement au dispositif de « *l'aide individualisée* » (B1F). Pourtant, ce qui fait dire aux enseignants que le PPCP peut effectivement jouer un rôle dans l'aide amenée à certains élèves, c'est le fait que ces derniers montrent un investissement semble-t-il plus important dans ce cadre que dans les cours ou les dispositifs d'aide et de soutien (à part pour un nombre très réduit d'élèves par classe, pour lesquels PPCP ou cours se passent sur le même mode relationnel, sur les mêmes types d'attitude « d'opposition »). Ainsi, du moment où ils seraient parvenus à monopoliser, grâce au PPCP, l'attention et l'implication d'au moins un élève qui n'est pas aussi motivé et investi en cours, les enseignants reconnaissent qu'il y a eu « progrès », « évolution ». De fait, l'aide procurée aux élèves s'individualise davantage qu'en cours (B1F), quasiment au cas par cas (D7).

À côté de ce premier discours, souvent à partir des mêmes arguments, des enseignants estiment que le PPCP ne peut être considéré comme un moyen d'aider les élèves. Il ne peut avoir cette fonction dans la mesure où son contenu est rarement en lien (alors qu'il le devrait en partie) avec le programme des disciplines (A6). L'idée est ici de considérer que si l'élève est « en échec », c'est uniquement en référence à des matières scolaires, repérées et évaluées comme telles, indépendamment du PPCP et de l'action pédagogique qui s'y déroule.

4.2.3. Les aspects organisationnels du dispositif

D'une manière générale, on peut noter une très forte prise de référence vis-à-vis de la discipline enseignée. Cela se traduit à plusieurs niveaux : contenus des programmes, implication des disciplines, hiérarchisation des spécialités, pluridisciplinarité, thème du projet, évaluation.

À propos de l'idée selon laquelle les contenus et la quantité des programmes n'ont pas été revus alors que sur les heures d'enseignement les professeurs devaient faire du PPCP (pour ceux qui disposaient d'un volant d'heures affectées au PPCP), il faut souligner la remarque suivante : « *On a eu une diminution d'horaire globalement dans toutes les matières et on a toujours le même programme. Donc il faut quand même faire rentrer une partie du programme dans les PPCP si on veut s'en sortir* » (BIF). Le fait de devoir intégrer une partie du programme dans le cadre du PPCP est montré comme un frein à la motivation des élèves et au fait de vouloir donner un caractère quelque peu extrascolaire au PPCP. D'un autre côté, et par les mêmes enseignants, cela est vu de façon bénéfique car permettant de limiter les effets de la contrainte temporelle due à l'introduction du PPCP dans une masse horaire inchangée. « *Ben disons que les cours, il y a certains cours euh... Le référentiel j'essaie de le suivre. Bon il y a peut-être certaines parties que je n'ai pas faites volontairement parce que je savais que, dans le PPCP, je le ferais. Donc ça sert à rien de faire deux fois la même chose. C'est pas le but, donc à ce moment là je sautais certains chapitres et je les réintérais directement dans les PPCP. Donc, dans le PPCP, malgré tout, ce que j'ai essayé d'éviter, parce que bon le fait de dire qu'en PPCP on va faire cours, les élèves le percevaient assez mal, donc j'essaie juste de faire ça sous forme d'application, d'exercice, pas de cours pur* » (G2). Si cette utilisation des heures PPCP en tant que plage horaire permettant de compléter les heures de cours habituel est vue positivement par certains enseignants, il n'en demeure pas moins que cela présente un risque de détournement des objectifs initiaux du PPCP. Il est effectivement à noter, comme cela a été le cas notamment

avec les enseignements modulaires mis en place en 1992, que certains professeurs utilisent les heures allouées aux PPCP pour faire des heures de soutien ou de travaux dirigés. Parmi les enseignants qui ont accepté de faire un entretien, un seul a déclaré utiliser ses heures de PPCP pour faire du soutien de cours : « *Alors en plus, je suis tombé sur une classe qui avait d'énormes difficultés en mathématiques. J'en ai hérité hein, je les avais pas l'année dernière. Et qui avaient bien des lacunes et l'examen à la fin de l'année alors... J'utilisais aussi les heures de PPCP pour faire du soutien. Moi mon projet c'est qu'ils aient l'examen* » (G4).

Au niveau de la discipline enseignée, il est possible de remarquer dès à présent l'idée selon laquelle certaines disciplines présenteraient davantage de possibilité d'être raccrochées (ou initiatrices) à un PPCP. Ce sont les disciplines générales qui pâtissent de cette perception, en particulier les enseignements de langue et de français – « *les correcteurs de fautes d'orthographe des notices de montage* » (B3). Cette vision plutôt négative des disciplines générales n'est pas réservée aux professeurs d'atelier, si bien que certains enseignants de matière générale laissent transparaître un sentiment de résignation : « *Ben, t'as qu'à écrire les lettres et puis tu passeras les coups de fil !... C'est le rôle d'une secrétaire aussi, c'est pas forcément le rôle d'un prof de français, mais bon... C'est vrai que c'est délicat* » (H4). Si les enseignants ont du mal à appréhender la pluridisciplinarité, ils sont peu nombreux à la placer directement en tant que frein à la réussite du PPCP.

Au niveau des spécialités, certains enseignants (essentiellement ceux exerçant dans les spécialités tertiaires) admettent qu'il semble plus difficile de réaliser « quelque chose de concret » dans les séries tertiaires que dans les séries industrielles (B1F, D3, D5). La question de la spécialité apparaît également sur le registre du type de recrutement qu'elle est censée détenir. La hiérarchisation des spécialités va d'après certains (notamment A1) apparaître comme un obstacle dans la mesure où certaines classes regroupent un ensemble d'élèves peu motivés

pour être là où ils sont. Le PPCP apparaît donc pour ces élèves de façon secondaire, et la logique scolaire de classement et de hiérarchisation reste finalement en point de mire. Dans certains cas ressortent les déterminants « sociaux » de la valorisation des différentes disciplines au regard du diplôme et de la spécialité. Ce qui existe dans un cadre typiquement scolaire (hiérarchisation des disciplines) continue d'exister dans le cadre du PPCP.

Le référentiel est également posé comme une contrainte d'ordre organisationnel ou en tout cas sur laquelle il paraît difficile d'agir. Pour autant, les positions des enseignants se distinguent quelque peu les unes des autres. Dans le référentiel, ce sont la définition et la « légitimité » des compétences à faire acquérir qui restent l'objet de cette distinction entre enseignants. Il y a, d'une part, ceux qui admettent que *« dans tout référentiel on peut trouver des compétences qui se croisent. Pas forcément des compétences spécifiques à la spécialité, spécifiques à la matière, et forcément, chaque enseignant a des compétences plus générales qu'on est obligé de travailler tout le temps, donc on peut s'accrocher sur celles-ci [sous entendu dans le cadre du PPCP] » (B1F)*. D'autre part, il y a ceux qui ne pensent pas pouvoir ajuster les compétences disciplinaires et professionnelles requises dans le référentiel avec un travail de PPCP (avec l'idée que l'ensemble de ces compétences ne peut être repris, ou encore qu'il n'y a pas suffisamment de compétences à ressortir du référentiel ; D5). Il est légitime ici de se poser la question de savoir si tous les enseignants sont en mesure de décrire, pédagogiquement, les possibilités de travailler à partir du référentiel pour construire leurs cours mais également les autres moments d'intervention auprès des élèves (comme le PPCP). Cela se traduit par exemple dans ces propos : *« Avec le CCF, il y a contradiction, avec la refonte du référentiel, qui n'a pas été arrangeant dans le sens PPCP où il y a l'examen final qui est là (...) cet examen en fin bloque un peu cet aspect de liberté qu'on pourrait avoir avec le PPCP. On a le référentiel qui est rigide et qui est comme ça, on doit faire tel programme en tant d'heures (...) et dans le référentiel du BEP on ne parle pas de PPCP » (B2)*. Cela débouche même parfois sur des propos qui sont à l'inverse de la définition formelle du PPCP (avec le cas ici d'un enseignant qui est venu se greffer à un

PPCP déjà existant) : « *On a du mal à insérer notre référentiel à l'intérieur du PPCP* » (D6).

Cette question des compétences est souvent liée à l'exigence de l'évaluation. Elle intervient également dans une contrainte, récurrente dans les entretiens, qui est celle du choix du thème du PPCP, présenté comme un élément essentiel dans la bonne marche du dispositif.

La question de l'évaluation apparaît dans certains cas (cela se remarque surtout pour les enseignants de l'Académie de Dijon) comme un frein à la mise en œuvre du PPCP. Cela se situe à plusieurs niveaux : à celui du dispositif en tant que tel, à celui des élèves. Concernant ce dernier niveau, certains enseignants évoquent leur réelle difficulté d'appliquer une évaluation et une notation des élèves dans le cadre du PPCP, soit par difficulté d'évaluer certaines compétences présentées comme inédites, ne faisant pas partie de l'horizon habituel figurant en cours (A2, A4), soit parce que l'organisation du PPCP suppose de scinder les classes en sous-groupes dans lesquels les élèves ne font pas exactement les mêmes choses et donc ne mobilisent pas – cela reste à voir – les mêmes compétences. De ce point de vue, l'évaluation pose problème (B3). Si l'évaluation peut apparaître comme un frein, c'est de manière indirecte.

Le fonctionnement inhérent à l'Éducation Nationale apparaît également comme un obstacle à la mise en œuvre des PPCP (A2, A3, A6, B5, C1, D4, E2, E3, F1, F2, F3, G2, G4, H2, H6). Il faut bien voir que la distinction opérée ici entre contrainte organisationnelle et contrainte humaine n'est pas forcément évidente. Il est donc question dans l'immédiat de ce que les enseignants ont présenté, au cours des entretiens, comme des éléments (négatifs) venant de l'Institution.

L'impossibilité de stabiliser les équipes d'enseignants est un élément souvent annoncé comme un obstacle important face à la contrainte pédagogique et organisationnelle induite dans les PPCP : « *Vous connaissez le problème de l'Éducation Nationale, le prof qui est là cette année, il ne sera peut-être pas là*

l'année prochaine » (A3). Cela peut aussi apparaître sur des problèmes strictement administratifs tels que la question des autorisations de sorties des élèves (A6), la possibilité de financer le PPCP à partir de ventes à l'intérieur de l'établissement (D4), le fait de laisser les élèves seuls ou en déplacement dans l'établissement et la responsabilité de l'enseignant (A2).

Le principal élément déploré par les professeurs interrogés concerne directement la mise en œuvre du PPCP. Un sentiment de confusion et de flou est évoqué, presque exclusivement par les enseignants de disciplines professionnelles. Ce sentiment proviendrait selon eux d'un manque d'information et de suivi de la part du Ministère de l'Éducation Nationale. « *Ça a pas été simple. Je trouve que ça a été quand même au départ assez confus... Ç'était assez confus au départ, ah oui... (long silence). On sait pas un PPCP, dans quel but, la finalité, qu'est-ce que ça pouvait apporter aux élèves à part une succession de cours mais bon... Au départ c'était un peu ça. Une confusion... Ça me paraissait assez complexe* » (E3). « *Bon au départ on a eu du mal parce que les PPCP c'est arrivé comme ça et on avait pas d'information, on avait rien eu là-dessus, donc on s'est un petit peu lancé dans le flou* » (G2).

Certains enseignants regrettent un manque de cadrage de la part du Ministère, ils sont majoritaires : « *Ben, je pense que c'est pas... Enfin, il y aurait fallu... Moi ce qui m'a manqué c'est d'avoir des exemples concrets, ce genre de choses, de dire ben voilà s'il faut... Ou un déroulement, une trame, bon je l'ai trouvé sur le site académique [C.I.E.L., site Internet de Nancy-Metz] donc, bon c'est vrai que c'était expliqué mais quand même quand c'est expliqué je trouve que c'était pas assez clair. Parce que... Moi je me posais sans cesse des questions, savoir si j'étais toujours bien dans le cadre du PPCP ou n'importe. (...) Si, c'est un manque d'information quand même, mais pour le réaliser une fois qu'on l'a commencé quoi, mais pas avant. Avant on sait qu'il faut faire ça, que ça regroupe plusieurs disciplines, etc.. Donc en globalité on sait ce que c'est mais une fois qu'on est à l'intérieur, se dire ben tiens est-ce que ça, ça fait partie d'un PPCP ou est-ce que c'est pas plutôt une sortie pédagogique qui peut être considérée comme* » (E2). A contrario, on trouve l'avis – pas nécessairement chez d'autres enseignants, et parfois au sein d'un même établissement – qui consiste à

dire que la réglementation autour du PPCP est trop rigide : « Ben je dirais que dans les textes, apparemment il doit y avoir une commission de pilotage. Mais je dirais que nous, on fait notre cuisine dans notre coin et puis voilà quoi. Et puis pour les rares... Bon on a eu deux réunions je crois avec un inspecteur... (silence). Disons que pour ma part j'en ai pas appris davantage que ce qu'il y avait sur les sites P.P.C.P... [sur le site de l'académie ?] Voilà c'est ça, avec les fiches... Je dirais que ça je l'ai un peu mis de côté parce que je trouvais ce cadre là un peu rigide. Je dirais que le PPCP par rapport aux idées de base c'est un peu trop rigide. Comme on a pas de souplesse au niveau de l'emploi du temps, je dirais ça manque un peu de souplesse au niveau de la réglementation du PPCP » (F2).

Un dernier élément est celui de l'imposition du dispositif PPCP. Sans concertation préalable, le PPCP est « arrivé » dans les établissements sans prendre en considération un contexte que les professeurs auraient pu décrire. « Le PPCP a été imposé à l'établissement qui était expérimentateur. (...) On a fait qu'exploiter nos us et nos mœurs et nos pratiques. (...) C'est pas le tout de descendre un texte qui émane du Ministère, il faut voir dans les établissements la culture des gens » (H2). « (...) les directives quand elles nous viennent, elles nous viennent, voilà, PPCP il faut faire projet innovant, mais projet innovant on connaît pas le contenu de ce qu'il faudrait faire, alors je trouve ça bien beau de lancer cette belle idée mais ensuite c'est nous qui mettons en place » (H6). Cette idée d'un PPCP « beau sur le papier » mais difficile à mettre concrètement en œuvre revient plusieurs fois, notamment en parallèle avec l'idée d'un manque de suivi de la part du Ministère de l'Éducation Nationale.

4.2.4. Des « déterminants humains » du dispositif

Les contraintes humaines, même si les enseignants y contribuent pleinement, sont parfois posées à l'échelle du fonctionnement de l'établissement vis-à-vis des PPCP (A6, B3, D4, D5, G3, H1, H2). Il est question notamment du

rôle de la direction dans l'attribution des heures, la constitution des équipes. Comme il en a déjà été question précédemment, le fonctionnement de l'établissement semble parfois s'élargir à l'institution scolaire dans son ensemble. En effet, plusieurs enseignants pointent le rôle des personnels de direction et d'inspection dans la présentation des PPCP : « *Il va falloir qu'il y ait des choses qui soient présentées autrement... Non, l'idée de départ est bien, je pense que ça a été mal présenté au départ, qu'on a pas vu tout ce qu'on pouvait tirer de ce genre de choses et qu'il y a beaucoup de gens qui se sont mis un peu en retrait, parce qu'ils ont pas bien compris, je pense... Je crois, et puis heu, peut-être un surplus de travail dont on ne voit pas trop la, dont certains ne voient pas trop la finalité* » (A6). La présentation qui en est faite est « enjoliveuse » car elle ne tient pas compte du terrain en pratique (G3).

La direction de l'établissement est montrée comme jouant un rôle dans la mise en œuvre des PPCP, et comme pouvant plus facilement être un obstacle qu'un élément moteur. Au mieux elle peut laisser une certaine marge de manœuvre, au pire elle peut bloquer tout le dispositif. « *La mise en place est le reflet de l'implication des personnels. Surtout quand le proviseur ou le chef des travaux savent pas de quoi ils parlent...* » (H2). Au sein du même établissement, en l'occurrence le lycée H, l'implication de la direction peut-être perçue différemment selon les enseignants : « *Il y a une totale liberté par rapport au chef d'établissement ou chef de travaux, ils font confiance aux enseignants. (...)* *L'administration encourage, ici ça se passe relativement bien* » (H1).

Le choix du thème du PPCP revient à de nombreuses reprises comme un déterminant capital du bon fonctionnement du projet (A2, C1, D6, D7, E1, E3, F1, G1, G2, de façon directe). Dans un sens, il est possible de considérer que ce choix relève d'une contrainte externe à la pratique enseignante puisque le thème du PPCP doit si possible être relié au référentiel de formation. Pourtant, c'est surtout d'un point de vue « humain » que ce choix devient une contrainte importante. En effet, ce sont les enseignants, dans leur capacité à produire du sens à partir d'une référence, à créer une ouverture dans le contenu des enseignements et de leur

application, qui restent les acteurs dans le déroulement du PPCP, et dans le choix du thème. Ils sont eux-mêmes producteurs de ce choix et devraient, en principe, de façon collective comme individuelle, anticiper sur les exigences pédagogiques, organisationnelles (notamment financières) que ce choix induit.

Certains enseignants, se projetant sur l'avenir, voient le choix du thème des PPCP comme une contrainte en devenir : « *C'est vrai que dans les années à venir faudra tous les ans trouver des thèmes de PPCP, c'est pas évident* » (D2). Ce choix serait d'autant plus difficile que le projet doit être, comme l'indique son libellé, à caractère professionnel : « *c'est le caractère professionnel, c'est trop réducteur. Ça limite les sujets à aborder. (...) En plus il faut en trouver un tous les ans, c'est pas simple* » (E1). Cette enseignante de lettres déclare d'ailleurs ne pas faire un projet professionnel : « *C'est un projet théâtre avec des interventions extérieures. (...) Mais c'est pas vraiment professionnel, c'est de l'art. Et puis PPCP ou pas je l'aurais fait* » (E1).

Il s'opère une sorte de renversement dans le fait d'être acteur du choix du thème d'un PPCP tout en le présentant comme une contrainte externe. C'est par exemple le cas de C1 qui pose le problème de la taille et de l'ambition des projets à réaliser. Si l'ambition affichée par un projet est souvent vue comme une des causes de l'échec de celui-ci, il est à noter que certains enseignants présentent cette ambition comme un potentiel élément moteur dans la conduite du PPCP : « *Pour motiver les élèves il faudrait un projet ambitieux, mais on retombe sur les trois points [manque de moyens, de coordination, de formation]* » (F1). On peut d'ores et déjà remarquer que cette question du choix du projet est liée à celle de la motivation des élèves. « (...) *Peut-être faire l'historique des installations frigorifiques ouais... Bon je sais pas si l'intérêt est là... Pour les élèves euh... Je sais pas s'ils trouvent leur pied là-dedans quoi ! (rires). Mais bon... Ouais, élément moteur euh... Peut-être que pour les élèves, ils arrivent à faire quelque chose concrètement. Donc ça peut les motiver à faire réellement quelque chose plutôt que d'être assis sur une chaise avec des feuilles et puis faire l'exercice et puis point. Peut-être de bien dissocier, peut-être leur permettre de faire de la pratique plus que de la théorie* » (G2). C'est ce lien, quand il est perçu, qui incite les enseignants à faire choisir le thème du PPCP par leurs élèves : « (après un

long silence) Imposer aux élèves le PPCP, peut-être ça n'irait pas du tout, je ne sais pas... » (E3). Mais cette volonté revendiquée de faire choisir le thème par les élèves se heurte au fait que cela ne semble pas « raisonnablement » envisageable, et envisagé, par les enseignants : « C'est vrai que les élèves ne se rendent pas bien compte souvent que ce qu'ils demandent c'est irréalisable et puis c'est trop cher, alors après ça ils n'ont plus d'idées, donc manque d'idées. Et puis, sur la durée, ou alors il faudrait en faire plusieurs des PPCP, des petits projets, mais on a déjà du mal à en trouver un » (G1).

Les élèves peuvent donc apparaître comme un des éléments favorisant ou non le PPCP et sa mise en œuvre (A1, A2, A3, A4, A5, B1F, B1H, B2, B3, B4, B5, C1, D4, D5, D6, E4, F1, G1, G3, G4, G5).

D'emblée les personnes interrogées ne placent pas les élèves comme de réels obstacles. On peut faire l'hypothèse qu'il s'agit là de mettre en avant d'abord leurs propres rôles, fonctions et pratiques (une sorte de réponse stéréotypée répondant à une certaine idéologie). En creusant les représentations et les opinions au cours des entretiens, les enseignants laissent apparaître toutefois une externalisation des difficultés rencontrées à propos des élèves. On s'aperçoit que les éléments apportés par les enseignants au sujet des élèves pourraient très bien être appliqués à l'enseignement « habituel » hors PPCP. Il est légitime de se demander si le PPCP n'amènerait donc pas de modifications sur ce point mais presque une confirmation de ce qui peut être constaté et relevé en cours. Il est néanmoins important de garder à l'esprit que les enseignants sont nombreux à admettre que les PPCP leur ont permis de découvrir la classe et les élèves autrement.

Les enseignants posent pour les élèves des difficultés liées à leurs capacités de concertation, de concentration, à leur manque de travail et de motivation, ou encore à leur éventuelle lassitude vis-à-vis de la mise en œuvre du PPCP sur l'année (c'est en partie pour cela que les enseignants présentent parfois la durée du PPCP comme un obstacle). Cette question de la motivation pour le PPCP, et notamment sur la durée du projet, est à mettre en relation avec l'idée

selon laquelle les élèves sont surtout concentrés sur la scolarité, les notes et la réussite à l'examen : « *[Mais tous les projets là, ils sont au point mort ?] Et bien pour l'instant oui. Là, oui parce qu'on est début mai, parce que les élèves commencent à préparer les épreuves de BEP qui vont commencer d'ici la fin du mois. Les élèves se sont complètement désinvestis, ils ne font plus rien* » (G1). Une enseignante avance l'idée d'un manque de volonté des élèves à essayer de donner du sens à leur cursus : « *Le moteur de l'innovation (...) c'est la volonté aussi des jeunes de vouloir voir que le cursus qu'ils sont en train de suivre sert réellement à quelque chose. Parce qu'on a bien souvent le choix d'une filière qui ne sont pas toujours des choix voulus, et quand ils sont à l'intérieur de cette filière là, les PPCP peuvent leur donner envie, ça c'est aussi important* » (E4).

Le choix du sujet est également directement lié aux élèves dans le cadre du PPCP par les enseignants qui avancent alors l'argumentaire suivant : d'un côté les textes officiels préconisent que les élèves soient, autant que possible, « *acteurs dans le choix du PPCP* » alors que, d'un autre côté, les enseignants constatent que les élèves n'ont pas la « maturité » (du moins en terminale BEP) nécessaire à une telle prise d'autonomie. Ils doivent rapidement recentrer les projets avancés par les élèves, ou ils doivent les « aider à prendre des initiatives ». On peut faire l'hypothèse ici que des intentions divergentes se croisent : celles des enseignants avec le souci du réalisme pédagogique et professionnel du projet, et celles des élèves animés par d'autres aspirations (notamment ludiques). C'est donc une autre difficulté qui est avancée, celle qui concerne le manque d'imagination, le manque de réalisme ou le caractère saugrenu des propositions de sujets amenées par les élèves, et le lien qui est fait entre ce choix et le degré de motivation future de ces derniers. « *Il y a un autre souci, c'est qu'on nous demande que ce soit les adolescents, donc les classes, qui nous fournissent des idées de PPCP. Alors euh... Dans un premier temps moi je pensais que c'était plutôt une utopie, et je le pense encore en partie* » (E4). Non seulement laisser le choix du thème du PPCP aux élèves ne paraît pas « raisonnable » à la plupart des enseignants, mais l'idée même que cela puisse améliorer – voire garantir – la motivation des élèves ne fait pas l'unanimité. Les enseignants rencontrés semblent tout de même s'accorder sur un point, celui de dire que cela dépend des élèves. Une fois encore, l'analyse qui

est faite par eux sur le PPCP peut s'appliquer aux cours habituels : globalement, des élèves qui ne sont pas motivés en cours ne le seront pas plus en PPCP, et inversement, et les enseignants semblent dire ne pas pouvoir intervenir face à cela en le montrant comme une contrainte qui leur est extérieure. Par exemple, une enseignante avance une distinction entre filles et garçons : « *C'est ce que je disais tout à l'heure, avec certains élèves, je trouve personnellement qu'avec les filles ça marche toujours mieux qu'avec les garçons. Elles sont plus volontaires, elles mobilisent plus facilement que les garçons* » (G1). Mais cette enseignante parle quand même d'une mauvaise volonté générale de la part de l'ensemble de ses élèves.

Le discours des enseignants interrogés s'en tient parfois seulement à évoquer une notion aussi vague que celle du « niveau des élèves », présenté comme faible, bas. « *Le bon PPCP est au niveau requis des élèves parce que si c'est trop dur ils se lassent. Et là je pense que leur ambition a été... Bon, c'est louable d'avoir mis la barre très haut, mais ils en avaient pas la force* » (G5). Il est question de façon un peu plus précise de l'autonomie des élèves. Le PPCP nécessite, selon les professeurs, de pouvoir laisser travailler seuls les élèves impliqués. Or cela ne serait pas possible du fait de leur « trop faible niveau ». Le cas de la réalisation concrète est avancée à ce propos : les élèves considéreraient que le PPCP est de la pratique, mais ils n'auraient pas le niveau théorique suffisant pour se lancer dans cette pratique. « *Le problème c'est que ces élèves sont là parce qu'ils ont été en échec scolaire. On ne peut pas leur confier une mission et les laisser en autonomie. Ça peut mieux marcher avec des bac pro qu'en BEP. Pareil, ça peut marcher avec les T.P.E., les travaux personnels encadrés en lycée général... Je sais pas comment ils font avec des jeunes dans les banlieues difficiles. Il y a un mot clé, c'est l'autonomie des élèves. Ils en ont pas. (...) On peut la développer dans l'atelier classique mais pas dans le PPCP. C'est une erreur* » (F1).

Le comportement des élèves est également avancé par les professeurs pour expliquer les obstacles à une bonne mise en œuvre du PPCP. De nouveau, ces explications ne paraissent pas franchement trancher avec celles généralement apportées à la question de l'échec ou des obstacles à la réussite des élèves dans les

cours ou le cursus habituels. Si l'on s'applique à regarder cet argumentaire enseignant en le retournant, cela peut aussi vouloir dire que le PPCP n'apporte pas de réponse satisfaisante à cette question. Les enseignants parlent d'absentéisme et de manque de discipline, ou d'auto-discipline des élèves. Les élèves qui manquent des séances de PPCP ont, quand ils reviennent, besoin d'un rappel, ce qui freine l'ensemble de la démarche de projet suivie par le groupe concerné : « *Mais eux, dans leurs têtes c'est, non content que c'est lié au travail, il y a beaucoup d'absences au niveau des... J'ai dix élèves, des fois je me retrouve avec huit, avec sept. Ça veut dire que la fois d'après, quand l'élève il revient, il faut réexpliquer parce que monsieur il a pas suivi. Et, mais il leur manque vraiment des bases (...)* » (G3). La discipline est en question comme elle peut l'être dans l'enseignement habituel : « *(...) c'est déjà des élèves très volages, qui prennent leur scolarité par dessous la jambe et qui sont absents, qui s'en foutent. Je veux dire, motiver des élèves comme ça sur un PPCP, ce sera notre objectif, c'est quand même un objectif pédagogique de dire on fait quelque chose, on aboutit. Il faudra être très modeste* » (G5).

Les enseignants – en tout cas « les autres » – sont également perçus comme une source de contraintes, de freins à la mise en œuvre du PPCP. Les constats et les critiques les concernant apparaissent à plusieurs niveaux.

Des contraintes sont mises en avant au niveau des habitudes de travail (A3, B1F, D4, D6, D8, F1, H2, H3). C'est notamment l'idée selon laquelle certains comportements et certaines pratiques ne semblent pas changer, évoluer. « *(...) L'ouverture d'esprit de certains enseignants est très rétrograde, eux sont là pour enseigner, ils sont pas là pour éduquer. Un PPCP c'est éduquer, c'est voir autrement et enseigner autrement, c'est se défoncer autrement pour des élèves* » (H3). Il s'agirait aussi de s'habituer à la nouveauté affichée par le PPCP (sachant que tous les enseignants n'ont pas été concernés par un PPCP dès les premières années de mise en place). « *Donc il faut essayer de dire que pour certains collègues, pour eux c'est une découverte totale le PPCP. Mais attends, avant déjà de pouvoir s'en imprégner, de pouvoir, je veux dire ne serait-ce que*

d'analyser les tenants et les aboutissants... Hé, c'est une remise en cause des pratiques pédagogiques » (H2). Cela se situe au niveau des pratiques mêmes des enseignants : la conduite de projet, la façon d'amener les élèves à travailler en groupe, à expliciter le sens des PPCP, à canaliser les désirs des élèves et à les intéresser. « L'autre jour j'en discutais avec un gars qui fait de la formation avec des ingénieurs. Il me disait que ça ne peut pas marcher parce que les profs ne sont pas formés à la conduite de projet. Voilà, c'est ça, les profs ne sont pas formés à la conduite de projet. Et ce gars me disait que ça ne peut pas marcher. Il faudrait pas grand chose... Un stage... Même d'un jour ça suffirait » (F1).

L'ancienneté, le vécu de l'enseignant sont présentés par certains comme un potentiel élément moteur à la création et au bon déroulement du PPCP (E4, G3, G4). E4 et G3, qui sont des enseignants ayant une faible ancienneté (respectivement quatre et un an) dans l'Éducation Nationale et dans leur établissement, déclarent avoir du mal à monter un projet du fait de leur faible connaissance du tissu professionnel de la région dans laquelle ils se trouvent. Leur faible ancienneté implique selon eux un « carnet d'adresses professionnelles » réduit et une faible possibilité de prise de recul par rapport à leur activité. « Moi j'ai peut-être pas, je veux pas me grandir, moi c'est ma première année ici... Les PPCP, j'ai eu quelques réunions, j'en ai entendu parler, j'ai... On nous a montré pendant les réunions de formation à Nancy, cinq semaines, mais j'ai remarqué que les personnes qui arrivent à faire des... des... vraiment des vrais PPCP, c'est des gens qui ont un certain âge, une certaine expérience, et qui ont énormément de relations avec la ville, avec... Ce qui n'est pas mon cas... Pouvoir tisser des relations, il faut quand même avoir un certain nombre de présences, d'années, ça je l'ai pas parce que je débute » (G3). Cette idée est confirmée par G4 (qui lui a presque trente ans d'ancienneté dans l'établissement).

La méconnaissance du contenu des programmes des collègues de la même section est un frein, et en particulier lorsqu'il est question de croiser les référentiels lors de la phase de démarrage du PPCP. Cette remarque peut être

externalisée, c'est à dire que ce sont les autres enseignants qui sont présentés comme faisant preuve de cette méconnaissance (B1F) ; elle peut être internalisée, c'est à dire que l'enseignant interrogé se présente lui-même comme connaissant mal ce que font ses collègues (D8).

Les critiques se positionnent aussi au niveau de l'innovation en elle-même (où elle deviendrait une fin en soi). Des enseignants déplorent le manque d'imagination et de création « pédagogique » de leurs collègues : « *Il me semble que certains enseignants manquent un peu d'imagination. Bah, c'est pas de leur faute hein, on a tous nos qualités et nos défauts mais il y en a qui manquent un peu d'imagination pour trouver des projets ou pour aiguiller leurs élèves sur des projets intéressants, et ceux-là je pense ont des problèmes parce qu'ils ne trouvent pas matière à motiver leurs élèves. Et donc ils disent que ça marche pas. Mais c'est parce que je crois qu'ils ont pas assez d'imagination. Ils sont faits pour appliquer le référentiel, pour préparer un cours, le diriger mais peut-être pas pour, partant de ses compétences professionnelles, trouver un projet innovant. Je vois certains professeurs qui disent, ça ne marche pas, mais je crois que c'est parce qu'ils ont pas trouvé le projet pour motiver leurs élèves* » (D5).

Comme cela a été évoqué à propos des élèves, la volonté, l'implication, la motivation sont déterminantes pour les enseignants dans le bon déroulement du PPCP (A1, A3, A4, A6, B1H, B3, B4, D3, D4, D7, D8, E4, F1, F3). L'implication des enseignants découlerait de leur volonté, et serait sous l'influence d'une certaine crainte du travail en équipe, de la concertation et de la confrontation. B3 pose par exemple le fait d'être dans un groupe constitué de personnes plutôt individualistes. A3, B4, D3 et D8 parlent directement de manque de motivation ou de motivations diverses et divergentes. Le manque de volonté quant à lui, semble découler d'un scepticisme (face à une nouvelle réforme), une sorte de faible conviction concernant l'utilité ou le bien-fondé des PPCP. Cette volonté est donc souvent posée comme un déterminant essentiel, notamment vis-à-vis de la motivation et de l'adhésion potentielles des élèves. « *C'est avant tout la volonté*

de l'enseignant à vouloir faire autre chose » (E4). Le manque de conviction de la part des enseignants serait la cause – il est parfois présenté comme ça – d'un manque de crédibilité aux yeux des élèves du PPCP et des professeurs concernés. « Le pire de tout c'est le blocage financier et la motivation des profs et des élèves. Le prof est pas crédible alors les élèves...Ça fout le camp. Il y a un manque de crédibilité des PPCP pour les élèves » (F1).

Les relations entre enseignants sont perçues déterminantes (A3, A6, B4, D2, D3, D5, E1, F1). Des relations amicales peuvent exister à l'intérieur de l'établissement et se poursuivre en dehors. Elles s'appuient souvent sur une longue connaissance de certains enseignants ayant l'habitude de travailler ensemble. D'ailleurs, c'est bien à partir d'un principe de cohérence et de convergence éthique, voire déontologique, que les enseignants légitiment ces relations : « (...) avec des collègues avec qui je sais qu'on a un petit peu la même façon de voir l'enseignement » (D3). Cela est vraisemblablement une condition importante pour pouvoir travailler ensemble, il faut avoir des affinités, bien s'entendre, avoir des idées communes.

Les relations plus strictement professionnelles sont aussi en jeu, en rapport avec la discipline enseignée ou la place occupée au sein de l'organisation du PPCP. C'est un peu la question de l'équilibre des participations qui devient important, au point que l'initiateur du PPCP, le professeur pilote (ou celui qui prend ce rôle implicitement) va apparaître comme le détenteur du « pouvoir », comme celui qui entre dans le jeu de l'innovation imposée, celui qui parvient à sortir d'un cadre, celui qui est censé animer l'équipe. Cela est parfois avancé en termes de fiabilité, de confiance dans ce que l'autre enseignant va prendre comme relais dans le PPCP. Dans ce cadre, sont mis en avant des problèmes de concertation (de coordination), d'obstacles au travail en équipe. « Plus d'heures de concertation... C'est pas rigide, pas organisé... Il y a aussi des problèmes relationnels... Entre les profs qui veulent pas travailler ensemble... Ben oui, il y a ça aussi, les gens ont pas forcément envie de travailler ensemble... » (E1).

4.2.5. La pluridisciplinarité

Nécessairement, il a été demandé aux enseignants de définir ce terme ou cette notion, ce que ce terme évoquait pour eux en rapport à leur expérience professionnelle quotidienne et, *a fortiori*, dans le cadre du PPCP.

On peut poser l'idée selon laquelle les enseignants considèrent que toute formation en alternance implique une approche pluridisciplinaire, au niveau du centre de formation, puisqu'au niveau de l'entreprise, de l'application même de l'exercice et de la pratique professionnelle, les savoirs « pratiques » et les compétences ne sont pas cloisonnés et séparés. Cet enseignant évoque clairement ce point : *« C'est justement euh, l'occasion de, pour les élèves, de montrer que toutes, enfin, toutes les disciplines sont intéressantes, tous les savoirs, toutes les compétences qu'on peut avoir et qui font une personnalité quoi, en fait euh, sont à mettre en œuvre, sont à, comment dire, à mobiliser pour ce travail qui ressemble quand même plus à ce qu'ils auront à faire. Aux fonctionnements qu'ils auront à avoir dans la vie hein, par rapport à ce que l'on demandera même dans leur vie professionnelle, on leur demandera de mobiliser euh, toutes leurs connaissances, toutes leurs compétences, leurs savoir-faire, leur personnalité » (B4).*

À quelques rares exceptions près, les enseignants interrogés ont tenté de donner une définition – du moins des éléments de définition – de la pluridisciplinarité dans le cadre du PPCP (et parfois dans le cadre d'un enseignement habituel). Le premier constat assez général qui peut être fait, c'est que les enseignants ont vraisemblablement du mal à expliciter, voire à expliquer, ce qu'est pour eux la pluridisciplinarité. Le vocabulaire employé, le rythme des phrases et des hésitations dans le style montrent que la pluridisciplinarité, la façon dont elle pourrait se mettre réellement à l'œuvre est, pour eux, encore très floue.

Les termes de « difficulté » et « résistance » sont souvent évoqués lorsque les professeurs tentent de définir la pluridisciplinarité. La reconnaissance de cette difficulté ne repose pas toujours sur les mêmes objets, de même que la définition de la pluridisciplinarité ne se fait pas toujours par rapport à un dénominateur

identique. Parfois, et encore, cela est lié directement au thème du PPCP (B3, E2, G1, G5) ou au travail en équipe (F3, H4, H6). À d'autres moments certains enseignants pointent davantage une question « humaine », soit quelle soit liée à la personnalité des acteurs en présence (enseignants et élèves), soit quelle soit liée à d'autres caractéristiques individuelles telles que la fonction (A1, A5, A6, D4, D7, E2, F1, G2, G3, H1, H2, H3, H6). D'autres personnes interrogées se réfèrent à des contraintes d'organisation ou structurelles, (A1, A2, D8). Le seul point commun à la plupart des enseignants qui ont tenté de définir la pluridisciplinarité est de le faire par rapport aux disciplines (aussi évident que cela puisse paraître).

La pluridisciplinarité, pour certains enseignants, dépendrait du thème du PPCP dans le sens où le choix du thème sert de point de départ au projet. En d'autres termes, le choix du thème est situé chronologiquement avant qu'une sorte de mise en place de la pluridisciplinarité ne soit envisagée : « (...) *je trouvais assez compliqué le fait de dire qu'on prend le référentiel du prof de maths, du prof de français, du prof de vente et d'essayer de trouver quelque chose, et à partir du moment où on a trouvé des points communs dans nos cours, et bien de trouver une idée de projet. Donc moi j'avais déjà une idée de projet et j'ai regardé à quelle partie est-ce que ça pouvait intervenir (...). Mais ça a été fait après quoi... le croisement des référentiels* » (E2).

Le fait qu'il y ait pluridisciplinarité ou pas, sans pour autant que celle-ci soit clairement définie, dépendrait donc du sujet traité par le PPCP. « *Ben on cherche hein, on se demande bien. Vous savez, pour nous, c'est encore quelque chose, on sait pas trop comment... L'année dernière on en parle même pas parce qu'on a démarré juste au mois de septembre et, finalement, ça s'est relativement bien passé. Mais cette année c'est pas plus clair, c'est pas plus clair, parce que ça dépend des projets (...)* » (G1). Le rapport au thème du PPCP montre bien que ce sont les disciplines qui doivent, pour les enseignants concernés, s'adapter à l'obligation de produire un projet professionnel à caractère pluridisciplinaire. Autrement dit, il est légitime de poser la question de savoir si cela veut dire qu'en

dehors de cette obligation les disciplines ne cherchent pas à se rapprocher, à s'articuler de manière cohérente.

Quelle est la nature des liens qui peuvent s'exercer dès lors que des enseignants de plusieurs disciplines travaillent ensemble ? Quels sont les éléments qui autorisent à parler de pluridisciplinarité ? Soit la pluridisciplinarité suppose un objet commun (logique de l'unicité), soit elle implique l'articulation de plusieurs objets (logique de la complémentarité), ou elle entraîne les deux à la fois si ces différents objets ne sont pas de même nature : par exemple, les concepts, les thèmes (unicité), les compétences, les méthodes d'enseignement (complémentarité).

Le premier argument posé face à ces questionnements, et qui apparaît grossièrement comme un truisme, est celui de la condition que plusieurs professeurs interviennent dans le PPCP. En réalité, cela signifie dans l'esprit des enseignants qu'ils interviennent de façon quasi simultanée. Cela supposerait nécessairement, dans la mesure où cela fonctionnerait concrètement, que les enseignants se rejoignent en partie sur leur « manière d'être » devant le groupe d'élèves. Il semble que certains situent plutôt ces liens autour, non pas des méthodes pédagogiques employées ni au niveau de la terminologie utilisée, mais surtout au niveau de concepts opératoires, de thèmes vus à travers plusieurs disciplines. C'est donc en quelque sorte le savoir (instrumentalisé) sur lequel repose le travail pluridisciplinaire. D'autres enseignants parlent plutôt d'un ajustement entre plusieurs compétences grâce au travail pluridisciplinaire, de la même manière que cela existe au sein de la « vie ordinaire », du monde du travail.

La pluridisciplinarité peut donc être associée à un travail en équipe, c'est à dire simplement au fait que les professeurs travaillent ensemble et en même temps, ce qui entraînerait, de fait, une pluridisciplinarité. « *[la pluridisciplinarité] ce serait de travailler tout le temps et toutes les disciplines ensemble* » (H4). Pour cette personne cela reste très limité dans les faits, même si, « officiellement » toutes les disciplines apparaissent et que « *on est obligé de parler de pluridisciplinarité* » (H4). Ce lien entre pluridisciplinarité et travail en équipe peut

se faire dans l'autre sens, c'est à dire que celle-ci serait une condition d'existence de celui-ci : « *Donc pour moi, la pluridisciplinarité ça se situe, il faut quand même que chacun puisse se mettre à l'aise et essaie de s'adapter, le travail d'équipe commence par là, déjà ça, c'est pas évident. C'est pas évident parce qu'une fois que le projet est posé, bah, moi qu'est-ce que je vais faire, je n'en sais rien* » (F3). Il y a d'abord un thème qui est proposé, généralement par une seule personne, et les équipes se constituent ensuite. C'est donc une fois que le projet est accepté et démarré que les enseignants s'attachent à y « trouver de la pluridisciplinarité ».

Un enseignant souligne avec précision qu'il est nécessaire de faire la distinction entre travail en équipe et pluridisciplinarité : « *pour qu'il y ait pluridisciplinarité, il faudrait une préparation commune alors que chacun prépare chez soi dans son domaine* » (H6). La différence se situe dans le fait que le travail d'équipe se rapporte à une mise en commun (des compétences, du travail fait) *a posteriori*, alors que la pluridisciplinarité se rapporte à une préparation commune préalable.

Il est intéressant de voir que certains enseignants (A6, B1F, B4, B5, D2, D4, D6, F3, G2, H1, H3, H6) définissent la pluridisciplinarité non pas directement par ce qu'elle est censée être ou procurer aux enseignants eux-mêmes (par exemple, simplement connaître ce que font les autres, D4) mais par rapport aux élèves et sur ce qu'elle est censée leur amener. « *On met tout ensemble comme ça on sait même pas si c'est le prof de mathématiques qui parle, on sait pas si c'est le prof de français qui parle (...). On met tout ensemble parce que dans toutes ces matières il y a les réponses pour les élèves* » (F3). Autrement dit, ce sont les élèves qui sont posés comme le point central de référence afin de définir la pluridisciplinarité. « *Pour moi ce qui est important, c'est démontrer aux élèves, c'est montrer aux élèves qu'il y a des tas de connaissances, mais il y a des tas de savoirs qui sont communs à plusieurs matières* » (B1F).

Ces enseignants n'essaient pas réellement de se poser la question de définir la pluridisciplinarité. Ils se contentent de dire qu'elle existe

« naturellement » – « les élèves sont obligés de mettre en œuvre les différentes capacités des autres matières, il faut piocher à droite et à gauche pour aboutir à l'objet industriel » (H1) – du moins qu'il existe un lien entre les disciplines, et qu'il faut montrer cela aux élèves ; ce qui, à leurs yeux, n'est pas chose aisée. « On a quand même essayé de leur expliquer que même si on fait de la vente, ben peut-être que dans la vente, il y a des calculs à faire, donc on retrouve les maths... Euh, en vente on a du français, ils ont des rapports, des dossiers à faire, donc il y a du français. On essaie de leur expliquer que c'est pas parce qu'ils ont une heure de cours d'une certaine matière et d'une autre que il n'y a pas de lien entre. Il y a toujours des choses qui peuvent se croiser » (G2). Il peut paraître effectivement difficile aux enseignants d'expliquer aux élèves ce qu'est la pluridisciplinarité étant donné qu'eux mêmes ont une grande difficulté à l'appréhender. « Moi j'arrive pas à définir vraiment ce qu'est la pluridisciplinarité, ça veut dire plusieurs disciplines avec les mêmes élèves, ça veut dire plusieurs disciplines avec les élèves ensemble. Donc moi j'ai jamais su ce que c'était que la pluridisciplinarité parce qu'on le fait pas » (H6).

Un enseignant apporte un élément supplémentaire de définition de la pluridisciplinarité par le fait que certains projets peuvent amener des élèves de niveaux différents, mais d'une même formation, à travailler ensemble : « La pluridisciplinarité c'est aussi dans une même formation des niveaux différents, c'est faire travailler les petits élèves de CAP avec des élèves de bac pro (...) comme si tu utilisais des tutorats à travers un projet (...). Ce sont déjà des élèves, donc entre eux il y aura peut-être un langage plus familier » (H3). Il faut comprendre ici que, même s'ils travaillent au sein d'un même domaine, les élèves développent des compétences différentes du fait d'un niveau plus élevé ou plus complexe ; c'est ce qui, selon ce professeur, caractérise une certaine pluridisciplinarité.

Quatre enseignants (E2, F1, G3, H2) définissent également la pluridisciplinarité par rapport à eux-mêmes. Pour E2, les autres enseignants sont là pour apporter leurs compétences propres, c'est à dire là où l'instigateur du

projet n'est plus « dans son domaine ». C'est aussi la vision de H2 qui explique que chaque professeur intervient avec sa préparation d'intervention faite en fonction de ses besoins d'enseignement spécifiques.

G3, par exemple, semble percevoir l'enseignant comme une sorte de représentant de sa discipline, si bien qu'il ne pourrait y avoir pluridisciplinarité que par le biais de la présence de plusieurs enseignants. En d'autres termes, le fait qu'il y ait plusieurs disciplines ne suffirait pas à construire une pluridisciplinarité. Il explique par exemple qu'il est lui-même obligé de faire des mathématiques dans le PPCP – à cause d'un « niveau bas » des élèves – alors qu'il est professeur de génie mécanique. Or, le fait que ce soit lui qui fasse des mathématiques en même temps que sa propre discipline n'est pas pluridisciplinaire. Pour qu'il s'agisse de pluridisciplinarité, il faudrait selon lui que ce soit le professeur de mathématiques qui intervienne (pour faire la même chose). Il admet également, et rejoint en ce sens ses collègues précédemment cités, que le professeur de mathématiques peut apporter ses connaissances propres que lui ne maîtrise pas au même degré. « *Moi j'arrive à gérer parce que du fait que j'ai pas mal, de mes études, j'ai pas mal de matière acquise (...) mais j'ai pas les connaissances du prof de maths* » (G3). F1 présente un avis contraire puisqu'il dit que, en tant que professeur d'atelier, il est amené à enseigner plusieurs disciplines professionnelles. Ce qui, selon lui, pourrait être de la pluridisciplinarité. Il n'en voit cependant pas dans le PPCP : « *Chaque enseignant devrait intervenir mais ce n'est pas le cas, il faut oublier pluridisciplinarité et faire des projets à caractère professionnel* » (F1).

« *La pluridisciplinarité c'est le fait de pouvoir travailler conjointement avec des disciplines différentes. (...) L'interdisciplinarité c'est à dire que au sein de la même discipline je peux retrouver des compétences qui soient différentes et l'intégrer dans mon PPCP. (...) Dans le PPCP c'est de la pluridisciplinarité mais il arrive que l'on se serve de l'interdisciplinarité* » (E4). « *[la pluridisciplinarité c'est] différentes matières qui sont pas forcément indépendantes les unes des autres et on peut les faire intervenir dans quelque chose de commun. (...) Mais les liens ne sont pas évidents à trouver et le faire de manière effective n'est pas évident* » (F2).

Cela peut paraître quelque peu tautologique de prime abord, mais la plupart des enseignants définissent, entre autres, la pluridisciplinarité par rapport aux disciplines (ce qui veut bien dire que certains ne le font pas). Si l'on s'attarde un instant sur la définition courante qui est donnée de ce terme dans un dictionnaire de langue française tel que le « Petit Robert », l'on est renvoyé à la définition du terme « pluridisciplinaire » (« qui concerne plusieurs disciplines ou domaine de recherche ») qui renvoie au terme « multidisciplinaire » défini comme « qui concerne plusieurs disciplines ou spécialités »... Si l'on pourrait se laisser aller à sourire de l'apparente circularité de la démarche du lexicographe, il n'en demeure pas moins que ce genre de définitions comporte le danger de conduire à penser que la pluridisciplinarité est censée aller de soi et qu'elle n'a donc pas besoin d'être explicitée plus avant. En d'autres termes, l'absence de définition claire et précise de la pluridisciplinarité, notamment dans le cadre du PPCP, amène les enseignants à se retrouver désemparés quand ils doivent effectivement user de cette pluridisciplinarité.

De cette manière, les professeurs interrogés sont nombreux à dire que la pluridisciplinarité se caractérise par le fait que les différentes disciplines et domaines de chacun sont complémentaires. Ils sont nombreux à en rester là. Un point de divergence peut ensuite naître en ce qui concerne le cloisonnement ou le décloisonnement entre ces disciplines. Mais cela ne remet pas pour autant systématiquement en cause, aux yeux des enseignants concernés, le fondement de la pluridisciplinarité. Par exemple, E3 reconnaît que chaque discipline intervient dans son domaine, mais il déplore que ce soit de façon cloisonnée. Partant du même constat, celui de l'intervention de chaque discipline dans son domaine, E4 y voit un véritable décloisonnement.

On est confronté à une tendance lourde à la centration disciplinaire des enseignants. La référence explicite reste à de nombreuses reprises sa propre discipline. « *Moi je suis très axé sur la discipline je dois l'avouer, parce que pour moi quand même en BEP productique, on est là pour en faire des usieurs. C'est un métier, donc en usine on va leur demander à ce qu'ils sachent réaliser des pièces quand même, il y a un niveau professionnel derrière* » (B5). Du coup, si la pluridisciplinarité ne fonctionne pas alors que le PPCP suppose l'intervention de

différentes « matières », les enseignants se voient obligés de se décentrer vis-à-vis de leur discipline, de sortir de leur cadre habituel (B2, D7, par exemple). D'autres enseignants ne posent pas ce décentrage comme une contrainte mais comme une capacité nécessaire et justifiée. *« C'est à dire que moi, rien qu'avec l'enseignement professionnel, je suis déjà pluridisciplinaire. Parce qu'il y a l'enseignement pratique, l'enseignement technologique et l'enseignement du dessin industriel. Donc déjà, euh, moi dans toutes les matières je fais tourner le PPCP, pas tout le temps, mais je me base bien sur cette réalisation là pour leur parler de soudure, pour leur parler de moulage, pour leur parler de tas de choses » (C1).* Ou encore, *« Moi je pense que ce caractère pluridisciplinaire du PPCP n'est pas forcément lié, enfin ce que je pratique depuis deux ans n'est pas lié uniquement à sa propre matière, c'est à dire que là quand je travaille sur la communication, bon, bah je considère que je fais quand même mon métier de prof en étant là, même si je ne fais pas des sciences » (A3).*

À l'analyse des entretiens réalisés, il est possible de soulever la représentation selon laquelle la pluridisciplinarité permet de montrer l'importance spécifique aux différentes disciplines autour d'un projet (*« pour bien montrer l'importance des différentes disciplines sur un projet », B2*). Dans un sens, on peut saisir cette idée dans une contradiction importante : on pourrait penser que la pluridisciplinarité assouplit le cadre des différentes disciplines (notamment parce qu'elles n'interviennent pas de manière égale et équilibrée, B3) alors que de nombreux enseignants insistent pour dire qu'elle permet surtout de mieux définir ce cadre, de lui donner plus de force, de préciser le sens des savoirs disciplinaires auprès des élèves (*« épanouissement de la discipline », B5*), de montrer que toutes les disciplines sont intéressantes (en rapport au cursus, aux besoins professionnels). On peut se demander si cela signifie que la pluridisciplinarité est ou n'est pas une discipline supplémentaire qui vient s'ajouter aux autres.

Le rapport plus ou moins équilibré entre chaque discipline, notamment dans le cadre « formalisé » des PPCP, entraîne également des rapports de force et des enjeux identitaires et de pouvoirs indéniables : *« Avec l'autre enseignant c'est moi qui décide... (silence) C'est à dire que non je ne décide pas. C'est à dire, en expliquant au collègue quels sont les besoins que je vais avoir, c'est le collègue*

qui va dire ah oui, ça, ça m'intéresse, c'est dans mon référentiel et comment je peux aborder ça » (C1). Transparaît même l'impression que les disciplines deviennent des « chasses gardées », des domaines impénétrables : « Donc c'est difficile pour nous de bah, d'empiéter un peu sur l'autre, ou l'autre sur nous, c'est euh, on a un petit peu chacun notre terrain de, alors (silence) je sais pas si ça s'améliore vraiment avec le PPCP » (A5).

4.2.6. L'articulation entre les enseignements

La grande majorité des enseignants interrogés estime, indépendamment de la façon dont cela est perçu, que l'enseignement professionnel occupe une place plus importante que l'enseignement général au sein des PPCP menés dans leurs établissements. Les deux principales raisons invoquées pour expliquer cette prédominance sont à chercher du côté du « caractère professionnel » du PPCP.

« Dans la vente, ben nous on s'intègre, puisque de toute façon, à la base c'est Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel, donc à la base il faut quand même que, prendre en considération en premier, pour moi, c'est la vente » (G2). « [Est-ce qu'il y a une discipline centrale, qui pilote le projet ?] Ah ben c'est le caractère professionnel naturellement. On va pas lancer un projet sur les mathématiques pures... D'ailleurs son nom l'indique, à caractère professionnel » (G4). Le caractère professionnel du PPCP semble donc être mis en avant et suffit (voire implique) aux yeux des professeurs pour que les disciplines d'enseignement professionnel soient centrales dans la construction et dans la mise en œuvre des projets réalisés. Si cela peut apporter un élément de réponse quant à la faible intégration des disciplines générales dans les PPCP menés, cela paraît insuffisant pour tenter d'expliquer pourquoi certains PPCP ne sont réalisés qu'avec des disciplines professionnelles.

Certains des enseignants d'enseignement professionnel estiment que les projets qu'ils ont suivis étaient pluridisciplinaires puisqu'ils s'appuyaient sur plusieurs disciplines professionnelles. Ces enseignants ont le sentiment de « faire

ce qu'il faut » : un projet de réalisation (pour le « P » de projet), plusieurs disciplines (pour le « P » de pluridisciplinarité), et des disciplines professionnelles (pour le « CP » de caractère professionnel). « *Bien sûr ça implique du travail dans plusieurs disciplines, quelque chose qui est fabriqué à l'atelier, déjà on est dans du pluridisciplinaire. Et en fait quand on a discuté du truc [un portail], le proviseur m'a dit « et vous les M.S.M.A. est-ce que vous pouvez l'automatiser et en faire l'installation », donc j'ai dit oui, on peut. Donc à partir de là on était dans trois disciplines, dessin, conception et réalisation et mise en place, donc nous on a appelé ça un PPCP. En fait pourquoi, parce que c'est pluridisciplinaire et à caractère professionnel donc, pour nous, c'était un PPCP. (...) [Ce ne sont que des disciplines professionnelles ?] Ben voilà, ça c'est quelque chose. Moi avant tout je vois dans PPCP le caractère professionnel, mais c'est vrai qu'on y a pas associé le prof de français, le prof de ceci, cela » (H5, qui a fait un PPCP où aucune discipline générale n'était représentée). En allant plus loin encore, F1 a mené un PPCP seul, considérant qu'il représentait à lui seul « toutes les disciplines de l'atelier » – ce qui, selon lui, signifie bien de faire un Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel.*

Ce type d'arguments, surtout utilisé par les enseignants d'atelier, est rejoint par celui, plutôt utilisé par les enseignants de disciplines générales, qui consiste à dire que l'enseignement professionnel domine le PPCP parce qu'il se trouve quasiment toujours à l'origine des projets. « *Il n'y a pas d'équilibre, les enseignements professionnels dominent car ils ont les idées, les matériaux. Les enseignants de général ne font qu'aider et n'ont pas de place dans la réalisation finale. (...) Ça devrait être autrement mais je vois pas comment ça peut être autrement à moins de choisir un projet ensemble » (H4). Pour cette enseignante, les projets viennent forcément d'un côté ou de l'autre (largement à l'avantage du côté professionnel en réalité, selon elle), et cela pose le problème de l'intégration de celui qui n'amène pas l'idée de départ. Il est troublant de voir que cette idée, partagée par plusieurs enseignants (et donc non négligeable en volume), implique qu'une pluridisciplinarité, ou un travail en équipe, ne peut se mettre en place qu'à la condition que l'équipe existe avant la création du projet. Or, la plupart des enseignants avouent partir, dans la majorité des cas, d'une idée venant d'un*

professeur, qui constitue par la suite une équipe avec des collègues intéressés. Il serait donc souhaité, par les professeurs qui partagent cet avis, que la création d'une équipe pédagogique soit impérativement la première étape dans la mise en place d'un PPCP.

« *En tant que prof d'enseignement professionnel on a tout de suite tendance à orienter les élèves vers quelque chose de professionnel croyant qu'il n'y a que ça qui serait un plus pour eux (...)* » (F3). Si cette domination de l'enseignement professionnel (en nombre) dans l'origine des PPCP semble gêner une partie des professeurs d'enseignement général, il ne paraît pas pour autant que ces derniers tentent d'inverser cette tendance – notamment en proposant des sujets. Les enseignants de disciplines générales expliquent ce manque d'idées de projet par la contrainte de faire un projet à caractère professionnel. Il est en effet possible de trouver des enseignants du domaine général qui ont été à l'instigation d'un projet, et l'on remarque rapidement qu'ils considèrent être passés outre cette consigne professionnelle. E1, qui est enseignante en lettres et a réalisé un projet de théâtre, pense que la discipline qui est à l'origine du projet sera nécessairement centrale. Dans son cas, « *c'est plus pour l'art que professionnel. Je travaille en équipe avec ma collègue de secrétariat pour faire entrer du professionnel. (...) Ma discipline est dominante parce qu'il y a un lien plus direct avec l'enseignement général qu'avec l'enseignement professionnel. Encore une fois, dans l'absolu je l'aurais fait même sans le PPCP. C'est juste au niveau de l'administration qu'ils appellent ça PPCP. Maintenant tous les projets s'appellent PPCP. Ici le proviseur a dit qu'on pouvait faire ce qu'on voulait, que tous les projets resteraient de toute façon dans le PPCP C'est une approche plus large. Professionnel est trop réducteur...* » (E1). L'origine du projet est ici issue du domaine général, et l'intégration du domaine professionnel est présentée comme artificielle, comme un prétexte pour obtenir le libellé PPCP.

Pour conclure sur ce point, la grande majorité des enseignants estime que l'origine, c'est à dire l'idée de départ, des PPCP est déterminante dans le fait qu'une discipline soit centrale et domine les autres, qui sont considérées comme « gravitant » autour du projet (et donc n'en font pas partie intégrante). Cette majorité est également d'accord pour dire que cette discipline est très souvent

issue de l'enseignement professionnel. Ce n'est pas trop s'avancer que de dire que la plupart des enseignants de disciplines professionnelles ne sont pas gênés par ce phénomène. En ce qui concerne les enseignants de disciplines générales, le bilan est plus partagé. D'un côté, il peut sembler que ceux-ci déplorent la prédominance des disciplines professionnelles dans les PPCP ; de l'autre côté, il est frappant de voir que rares sont ceux d'entre eux qui ont réellement tenté de rééquilibrer la place accordée aux disciplines générales et professionnelles (en proposant des thèmes de PPCP, ou en cherchant à proposer autre chose que de la correction d'orthographe pour les professeurs de lettres, par exemple). Il est également à remarquer que les enseignants interrogés, qu'ils soient du domaine général ou professionnel, parlent fréquemment de « l'intégration de l'enseignement général » dans le PPCP, et quasiment jamais de celle de l'enseignement professionnel. Ceci revient à dire que le caractère professionnel du projet n'est plus à proprement parler considéré comme une caractéristique parmi d'autres, mais bien comme l'élément fondateur de ce projet.

Nombreux sont les enseignants interrogés à voir négativement l'intégration de l'enseignement général dans le PPCP, non pas qu'ils considèrent ça comme une « mauvaise chose », mais bien qu'ils perçoivent cette intégration difficile, limitée, sinon artificielle ou inexistante.

La plus grande partie des enseignants pense qu'il est difficile d'intégrer l'enseignement général dans le PPCP. Cela est lié avec ce dont il était question précédemment, à savoir le caractère professionnel des projets et ce que ça implique. E1, qui est l'une des plus virulentes dans l'opposition au caractère professionnel imposé, avoue pratiquement avoir choisi un projet pouvant se passer de toute discipline professionnelle. En réalisant un projet s'inscrivant très fortement dans le domaine général, elle coupe court à toute difficulté éventuelle de s'intégrer dans un PPCP plus « professionnel »... E2 observe une coupure nette entre enseignements généraux et enseignements professionnels. S'il arrive que les professeurs d'atelier travaillent ensemble, selon elle, ils ne travaillent jamais avec ceux du domaine général. Le PPCP peut peut-être atténuer cette

coupure mais cela paraît difficile. L'intégration du français peut, selon elle, se faire par l'intermédiaire de corrections de textes.

S'il n'est pas aisé d'appréhender les raisons qui poussent les enseignants à dire que l'intégration de l'enseignement général dans un PPCP est difficile (manque d'idées, caractère professionnel, etc., ils n'en disent en réalité pas plus), il est possible de voir qu'ils considèrent plus exactement cette intégration comme limitée, voire artificielle. C'est, pour eux, une intégration non limitée (et restant à définir) qui fait l'objet de difficultés. En d'autres termes, les enseignants concernés considèrent qu'il est possible d'intégrer les disciplines générales, mais que cela ne veut pas dire pour autant que ces disciplines soient représentées à leur « juste valeur ».

C'est ainsi que les enseignants de lettres et de langues parlent de « fonction de secrétaire » quand ils décrivent ce qu'ils ont pu faire au sein des projets dans lesquels ils se sont investis. Les professeurs de français déplorent de n'avoir à faire que des comptes-rendus, des corrections de textes, ou de la recherche documentaire. Les professeurs de langues regrettent de devoir se contenter d'un travail d'interprète. Dans ce dernier cas, un élément vient s'ajouter, celui du niveau des élèves qui est jugé trop bas pour faire « quelque chose d'intéressant » en langue. *« Alors moi, je trouve que c'est toujours très délicat de faire intervenir le français ou l'allemand. Je suis déjà intervenu en allemand, alors là je vous dis pas, c'est complètement galère, il faut inventer des choses pas possible. Pour le projet avec l'Allemagne c'était un peu plus facile, parce que c'était un peu facile parce que c'était de la correspondance en allemand, c'était les fax, c'était, mais faire intervenir les élèves là-dessus, c'était délicat parce que les élèves n'ont pas le niveau pour écrire des fax, des choses comme ça » (H4).*

Minoritaires, certains enseignants, exclusivement d'atelier, considèrent inexistante une quelconque intégration des disciplines générales au sein des PPCP qui les concernent. Ils ne s'en plaignent pas, voire ne s'en préoccupent pas. C'est par exemple le cas de F1, déjà évoqué à ce propos, qui réalise un PPCP en étant seul et qui ne voit pas ce que pourraient apporter les professeurs d'enseignement général dans son projet. H5 est tout aussi clair : *« De quelles manières ils [les*

enseignants de général] auraient pu être impliqués là-dedans, j'en sais rien parce qu'en fait c'est pas forcément à moi de me poser la question. (...) Nous ce qu'on a fait, on a réalisé une espèce de cahier des charges, on l'a écrit, c'est vrai qu'un prof de français aurait pu l'écrire ce truc là, oui, pourquoi pas. (...) La partie écrite, je l'ai faite moi-même mais pas tellement dans le but de faire de la littérature mais dans le but de laisser un dossier technique dans l'établissement le jour où il faudrait intervenir pour pouvoir dépanner, réparer, etc., qu'ils aient une trace d'un dossier pour les schémas, les raccordements, voilà pourquoi moi je l'ai fait. (...) La structure métallique est obligatoirement centrale étant donné que le portail, il faut le fabriquer. (...) Le prof d'anglais qui veut, ou le prof de maths qui veut se raccrocher, lui il trouvera toujours une passerelle, c'est à lui de voir » (H5).

Le reste des enseignants interrogés, approximativement entre un quart et un tiers, sont moins pessimistes quant à l'intégration de l'enseignement général dans le PPCP. Plus exactement, une partie d'entre eux place une fois de plus le choix du thème du projet comme déterminant. En d'autres termes, si l'enseignement général peut facilement, difficilement, ou ne peut pas s'intégrer dans le PPCP, cela dépend du thème de celui-ci. Les sujets seraient intrinsèquement plus ou moins porteurs de pluridisciplinarité et permettraient donc plus ou moins d'intégrer enseignement professionnel et enseignement général. À partir de là, il n'est plus question de chercher à intégrer une discipline ou une autre, puisque cela se ferait naturellement. « *[Le PPCP devrait apporter une sorte d'équilibre entre enseignement général et enseignement professionnel...] Oui mais je pense que ça c'est assez dur... Parce que même quand vous faites... Je sais pas, j'ai pas d'exemple en tête... (silence) Même au niveau du magasin, je crois, où ils faisaient arriver le prof de maths, bon à part les calculs ou la comptabilité peu importe, bon il y a toujours plus de vente dans la tenue d'un magasin que du calcul. Donc euh... Je pense que peut-être ça s'adapte selon le thème qui est choisi, pris en compte » (E2). Dans son PPCP, F3 explique que les appareils qui sont utilisés, en mécanique et en optique, font appel aux mathématiques et aux sciences physiques (il faut noter que le professeur de*

mathématiques normalement inscrit sur ce projet n'a pas souhaité réaliser un entretien car, de ses propres dires, il « n'avait rien fait »).

Des enseignants, rares mais ils existent, estiment qu'il est facile d'intégrer une discipline générale dans un PPCP. Il s'agit par exemple d'une enseignante de lettres (E4) qui, *a contrario* de ses collègues, se « contente » de rédiger et corriger des textes entrant dans le cadre du PPCP. Ou encore, G5, qui considère qu'il y a potentiellement de l'art dans toute chose et qui peut donc prétendre intégrer du dessin d'art dans n'importe lequel des PPCP.

Le cloisonnement exprime la séparation « symbolique » et « factuelle » des acteurs au sein de l'établissement. Cette séparation semble dépendre de plusieurs causes, s'appuyer sur différents critères tels que la discipline, la classe, la section, la spécialité, le secteur, la sociabilité, l'ancienneté, et apparaît, de façon objective et subjective, comme une hiérarchisation des positions occupées au sein de l'établissement. Il n'y a sans doute pas un cloisonnement perçu et vécu comme unique au sein de l'établissement. Il peut y avoir plusieurs niveaux entrecroisés de relations et de cloisons (par exemple différents entre enseignants, disciplines, sections et vécus des élèves).

Quasiment deux tiers des enseignants interrogés estiment qu'il existe un cloisonnement au sein de leur établissement, et le tiers restant pensent qu'il n'y a pas de cloisonnement. Cela corrobore, à un niveau global et en grande partie, l'idée que les enseignants se font de la pluridisciplinarité et du travail en équipe.

La reconnaissance ou non-reconnaissance de l'existence d'un cloisonnement n'est pas toujours claire dans la mesure où certains enseignants peuvent à la fois considérer que ce cloisonnement n'existe pas vraiment à leur niveau alors qu'à celui des élèves, de leurs représentations des voies de formation, une certaine hiérarchie existe. C'est d'ailleurs bien souvent par le biais des élèves que les enseignants explicitent cette hiérarchisation. Les représentations des enseignants à ce sujet sont les suivantes : soit les élèves font une distinction entre les disciplines, les secteurs ou les spécialités pour des raisons strictement scolaires

(instrumentalisation et optimisation des savoirs et du travail fourni en lien avec les coefficients de chaque discipline), soit en raison de leur trajectoire (A3, avec l'idée que ces élèves sont venus en lycée professionnel parce qu'ils éprouvaient des difficultés pour les matières générales), soit encore en raison de l'origine géographique des élèves.

Dans certains cas, les enseignants reconnaissent qu'ils sont séparés et s'inscrivent dans une hiérarchisation en fonction des différents secteurs ou disciplines. Cela passe encore par la confrontation entre les enseignants des disciplines générales et professionnelles comme si ces derniers conservaient une légitimité et une place dominante (soit parce qu'issus du métier qu'ils enseignent, soit parce qu'appartenant au monde ouvrier, ou bien parce qu'ils sont passés par l'entreprise alors que les autres sont passés par l'université), avec une opposition idéologique forte entre pratique et théorie (inscrit comme une marque indélébile, perçue sur d'autres couples tels que concret/abstrait, culturel/professionnel, mais finalement inapte à rendre compte de la réalité des savoirs et des compétences mis en œuvre dans chaque discipline). Il faut également voir que les enseignants du secteur professionnel sont ceux qui disposent du plus grand pouvoir de décision, et sont ceux qui distribuent les plus d'heures hebdomadaires (même si cela trouve une justification parmi certains enseignants des disciplines générales : « *Je pense qu'à leurs yeux, le plus important c'est le professionnel parce que bon, ils ont choisi, c'est quand même un enseignement qui est beaucoup plus lourd, je sais pas par exemple en compta, ils doivent avoir je sais pas 8/ 10 heures. Donc, pour eux s'ils ont tant d'heures, pour eux c'est que c'est très important. Alors c'est une matière nouvelle, c'est une matière importante mais bon, il faut quand même du temps parce que la compta c'est, il y a un savoir mais aussi un savoir-faire, je veux dire en français c'est pareil mais ce savoir faire, ils essayent de l'acquérir depuis le début. C'est une progression constante alors que là en deux ans on va leur demander d'acquérir un savoir-faire, c'est normal qu'ils aient plus, normal qu'ils aient plus d'heures, enfin je sais pas* », D2). Mais, un enseignant de matière générale peut également estimer ce qui suit : « *non, ils sont contents les élèves d'avoir du général un petit peu pour sortir de leur 8 ou 10 heures de compta ou*

de secrétariat. Là ils se rendent compte que bon il y a autre chose que ça. Heureusement d'ailleurs » (D8).

Vraisemblablement la hiérarchisation de l'organisation des formations au sein des établissements reste un fait ancien (B3). Toutefois, plusieurs enseignants insistent pour relever des changements récents en la matière. Certains rapprochements, la réduction de certains écarts commencent à apparaître (A1, D3). Il semblerait, cela reste à voir plus en détail, que les enseignants qui reconnaissent que ce cloisonnement évolue soit également ceux qui n'occupent plus les mêmes places au sein de leur établissement car précisément, leur section, leur spécialité n'occupe plus la position dominante de la hiérarchie en place (A5) ou inversement (D4).

Ce cloisonnement apparaît le plus souvent¹¹⁴ entre les spécialités (ou sections de métier), entre les deux grands secteurs d'enseignement, entre les disciplines. Certains considèrent que ces effets de cloisonnement entre enseignement général ou professionnel sont plus importants dans les lycées à dominante industrielle plutôt qu'à dominante tertiaire (D6, par exemple). La hiérarchisation passe également par le type de diplôme dans lequel le professeur enseigne. Entre le BEP, le CAP, le bac pro voire le B.T.S., la reconnaissance et les enjeux identitaires semblent importants : *« il y a une espèce de hiérarchie, c'est vrai que quand, heu, bon, il y a les bacs pros, il y a certaines sections qui ont plus de valeurs. Je pense qu'il y a une hiérarchie par rapport à l'ancienneté du prof, c'est vrai que quand on arrive dans l'établissement il faut surtout pas prétendre à avoir des bacs pros si c'est des collègues qui les ont depuis 15 ans, quoi. Hors de question, pas touche, c'est chasse gardée » (D3).*

¹¹⁴ En réalité, chacun de ses niveaux s'emboîte l'un dans l'autre : les élèves mettent une priorité sur le côté professionnel, donc sur un secteur, et du coup, mettent de côté les disciplines générales mais à la fois aussi le secteur général.

4.2.7. Le travail en équipe

La minorité des enseignants interrogés, environ un cinquième (notamment E1, F1, G4, pour qui c'est très clair), pense que le travail en équipe dans le cadre du PPCP est pour l'instant un échec, qu'il n'y a tout simplement pas de travail en équipe mis en place. Pour ces enseignants, le travail en équipe est inexistant dans le sens où ils ont le sentiment d'intervenir de façon cloisonnée, chacun leur tour devant les élèves et sans véritable concertation. *« Déjà, il n'y a pas de coordination entre les collègues... Attention hein, je suis pas là pour régler des comptes, je m'en fous et puis je comprends que des collègues baissent les bras. D'ailleurs, je suis sûr qu'ils pensent tous comme moi... Au moins 80% des profs vous diront la même chose. Il n'y a pas de coordination entre les collègues » (F1, qui fait un PPCP en étant seul).*

Il est donc possible, en procédant par défaut, de définir quelque peu ce que serait un travail en équipe pour ces personnes. Il faut d'ors et déjà que les enseignants se concertent, régulièrement, sur la démarche à suivre dans la réalisation du PPCP, et sur la manière de se faire croiser les référentiels (si possible de disciplines professionnelles et générales). Il est également nécessaire que les professeurs concernés interviennent à plusieurs et dans le même temps face aux élèves. Un dernier élément est à prendre en considération, la taille de l'équipe qui ne doit pas être trop restreinte. Pour E2, par exemple, qui travaille en binôme, il ne s'agit pas de travail en équipe. Elle est rejointe dans cette idée par F1 : *« Mais le prof de maths pourrait trouver sa place, le prof d'anglais aussi, mais ça s'est pas fait. Deux c'est pas normal, quatre ça commence à être sérieux » (F1).*

Le reste des enseignants s'accorde sur le fait qu'il existe un travail en équipe dans le PPCP, mais celui-ci est perçu comme plus ou moins limité.

À l'instar de ceux qui n'y voient pas de travail en équipe, ces enseignants déplorent le fait de travailler en binôme. Mais ils ne voient là qu'une limite qui ne

suffit pas à rendre inexistant le fait de travailler en équipe (il faut noter, à ce propos, qu'une enseignante, H4, se positionne exactement à l'inverse puisqu'elle pose un effectif de professeurs très restreint comme condition au travail en équipe ; elle n'explique pas véritablement pourquoi, et reste une exception). Ils rejoignent aussi leurs collègues sur la question de l'intervention devant les élèves, c'est à dire qu'ils trouvent dommageable eux aussi de n'intervenir que par alternance : « *Ce qui aurait été bien dans le PPCP c'est qu'ils mettent plusieurs professeurs en même temps [ce qui n'est pas possible à cause des emplois du temps, selon cet enseignant]. Il y a un travail d'équipe qui se fait mais en sachant que chaque professeur il a déjà dirigé son truc* » (G3). Certains professeurs interviennent à plusieurs en même temps devant la classe (c'est le cas par exemple de F2 et F3) mais ils ne considèrent cela que du point de vue de l'encadrement, et non pas d'un point de vue pédagogique. Mais là encore, si c'est une limite au travail en équipe, ce n'est pas une condition suffisante pour que celui-ci n'existe pas.

Si ces enseignants voient un travail en équipe là où d'autres – pourtant avec vraisemblablement les mêmes conditions – ne le voient pas, c'est parce qu'ils estiment qu'une concertation se fait entre eux, et que celle-ci relève d'un travail effectué en équipe. Néanmoins, il faut avoir à l'esprit que cette concertation se traduit souvent par quelques réunions éparses n'ayant pour autre but que de faire un état d'avancement du PPCP concerné, et ne suffirait pas, selon plusieurs personnes, à véritablement construire un pilotage commun du projet : « *Oui, le travail en équipe qu'on fait, en fait, se limite à des réunions et à dire ce qu'on a fait. Donc, le travail en équipe c'est après, mettre en commun qu'est-ce qu'on a fait chacun. Alors que le travail pluridisciplinaire normalement, ce serait un travail qu'on met en place avant. Donc il y a bien une différence entre les deux principes. Le travail pluridisciplinaire, préparation avant, et nous ce qu'on fait, c'est pas un travail pluridisciplinaire, ce serait plutôt une coordination, une coordination qu'on met en place après* » (H6).

Une autre limite importante évoquée (en particulier par F2, H3, H5, H6), plutôt par les professeurs d'atelier, est celle de la coupure entre enseignement professionnel et enseignement général. Le travail d'équipe s'instaurerait sans

difficulté entre les professeurs d'ateliers, ceux-ci ayant l'habitude de travailler ensemble, mais ne se ferait pas (ou quasiment pas) entre enseignants de disciplines générales et enseignants de disciplines professionnelles. Cela dit, ces enseignants, et notamment H5 et H6 qui font un PPCP exclusivement professionnel, considèrent réaliser un travail en équipe à part entière et ne déplorent pas l'absence d'intervention du domaine général. Il existe donc un sentiment que le travail en équipe entre toutes les disciplines n'existe finalement pas vraiment (par exemple, A2, A6, B3, D2, D8), ou seulement dans des secteurs (cela s'établit à différentes échelles) qui ont depuis longue date fonctionné en « équipe pédagogique pluridisciplinaire » (B1F, D4). Parfois, le cloisonnement observé se décline également d'un point de vue spatial dans l'établissement (multiplicité des salles des professeurs).

Ces questions ont déjà été abordées mais il convient de les rappeler ici : deux éléments déterminants – qui sont plutôt vus comme des freins au travail en équipe – sont la rigidité des horaires et les affinités entre les personnes. Le manque de flexibilité des emplois du temps empêcherait les enseignants de pouvoir se rencontrer quand ils le souhaitent ; ce qui se produit, selon eux, plus facilement lorsqu'il existe certaines affinités : « *Une équipe pédagogique ne peut fonctionner convenablement qu'à partir du moment où les enseignants ont des affinités entre eux* » (G4).

Il est frappant de remarquer que si la rencontre entre enseignants de différentes disciplines se perçoit peu, en revanche, lorsqu'un d'entre eux se retrouve en difficulté (vraisemblablement d'un point de vue pédagogique ou disciplinaire), une certaine solidarité s'exercerait : « *Quand on a vraiment besoin d'un collègue, on va le voir, ça pose vraiment pas de problème, il y a une bonne ambiance ici* » (G1). Cela n'empêche pas G3 de dire qu'il est « seul » et qu'il n'a « personne pour l'aider » ; cet enseignant d'atelier déclare en effet devoir se rendre dans d'autres établissements afin d'obtenir de l'aide (au niveau de sa discipline et de sa démarche pédagogique) d'autres collègues.

4.2.8. La question de l'évaluation

La question de l'évaluation est comprise de deux manières¹¹⁵. D'une part, lorsqu'il s'agit d'évaluation, ce sont les projets eux-mêmes qui font l'objet de bilans (intermédiaire, final) par les protagonistes, c'est à dire les enseignants avec parfois la participation des élèves. On peut noter la distinction faite par cet enseignant : « *Évaluation oui, je préférerais qu'il y ait une discussion entre les différentes personnes* » (C1). Est-ce à dire que cette discussion n'a pas lieu ? D'autre part, lorsqu'il s'agit de notation, ce sont les notes que les enseignants attribuent aux élèves dans le cadre des projets, notes qui entrent en ligne de compte dans le CCF et – pourquoi pas – dans le cadre de l'examen final. Alors que j'ai situé ces deux niveaux d'évaluation, les propos des enseignants vont davantage dans le sens d'une articulation entre ceux-ci. La participation des élèves aux bilans des PPCP reste pour nombre des enseignants une démarche pédagogique engageant la participation (démocratique) des élèves tout comme leur motivation. « *Un bilan régulier avec les élèves justement pour montrer aux élèves la relation entre PPCP et la formation* » (B1F). D'un autre côté encore, cette même enseignante insiste sur le fait que la notation suppose et implique de faire des bilans du PPCP. « *Pour les enseignants aussi, parce que si on est obligé d'évaluer, on est obligé de faire le point, on est obligé de faire un bilan* ». Dans certains cas, la réalisation de bilans intermédiaires, entre les différents groupes d'élèves ayant participé au projet, peut comporter une part de notation (notamment dans les prestations orales).

Les bilans faits avec les collègues apparaissent comme un moyen de connaître ce que font les autres, et dans ce cadre, ils rejoignent la question de la concertation (B2, C1, A5). Cela reste possible s'il existe des bilans intermédiaires en cours de réalisation.

¹¹⁵ J'utilise cette distinction entre évaluation et notation pour signifier le niveau d'analyse sur lequel je me situe. En réalité, ces deux expressions sont parfois largement confondues et associées par les enseignants.

Certains enseignants (tels que B3) insistent sur la nécessité de cette évaluation, sur le fait qu'elle devrait être systématiquement prévue (à l'époque des entretiens aucune évaluation proprement dite n'est imposée par les textes).

Plusieurs professeurs pensent que l'évaluation (bilan) doit être « normée », « normalisée » sans vraiment préciser à quelle échelle (académie, établissement, etc.). Dans un sens, si l'on se réfère aux documents et aux entretiens faits avec les proviseurs, ce type d'évaluation est pratiqué à l'échelle des établissements (distribution de fiches standards). Toutefois, une réflexion peut être engagée sur la normalisation des critères d'évaluation. Dans la mesure où, à l'intérieur d'un seul et même établissement, les PPCP peuvent prendre plusieurs formes : comment alors réaliser une grille d'évaluation interne ? Faut-il dans ce cas avoir recours à des critères très généraux ? C'est bien d'un point de vue méthodologique et technique que la question de l'évaluation est traitée : « *on peut créer une espèce de questionnaire à faire oralement ou écrit, je sais pas euh...* » (A3). On voit bien que cette question des critères d'évaluation ne se décline pas de façon homogène. Certains enseignants restent davantage centrés sur les savoirs et les notions transmis (B1F, C1) tandis que d'autres évoquent plutôt la réalisation du projet en lui-même, la réalisation concrète d'un service ou d'un produit programmé au départ (B2, A2), d'autres évoquent les attentes des enseignants vis-à-vis des élèves, ce qu'ils attendaient des élèves en termes de réalisation, de comportements (D6), ou enfin sur le fait de juger du contentement des élèves, de leur état d'esprit, de leur investissement, du plaisir qu'ils ont pu prendre dans la réalisation du PPCP (A3, A4, D3). Et puis, quel usage peut avoir une telle procédure d'évaluation ?

Comme cela a été dit, pour de nombreux enseignants, les élèves doivent participer aux différents bilans qui pourraient se mettre en place au sujet du PPCP. Cela passe, par exemple, par des systèmes d'évaluation croisée (les élèves faisant la leur de leur côté, tout comme les enseignants, avant de croiser les regards de chacun et d'en discuter : « *on essaie aussi que ce soit constructif dans la démarche de l'élève, dans sa démarche individuelle* » (D3), il faut bien noter ici le fait que l'évaluation du PPCP, dans sa fonction pédagogique, touche le collectif autant que le domaine individuel). Comme le souligne D6, cette démarche de bilan a plus d'importance – sous-entendue pédagogique ? – que la notation elle-

même. D'un autre côté, certains notent la difficulté qu'il y a à produire ce type de démarche évaluative, auto-évaluative avec des élèves qui peuvent manquer de maturité et de sens critique (C1) ou encore qui externalisent les difficultés rencontrées dans le PPCP (D7).

Souvent il est possible de voir que cette question de l'évaluation pose problème : « *Non, j'avoue qu'on en a pas encore parlé* » (A2). On peut penser que si la concertation a été difficile voire absente dès le début de la mise en œuvre du PPCP, il en sera de même au niveau de son évaluation¹¹⁶. Les propos tenus par les enseignants semblent souvent traversés par les contradictions qui peuvent apparaître entre un idéal pédagogique proclamé (il faut une évaluation de la pratique, presque une analyse de la pratique – collective –, c'est plus qu'un impératif, c'est une nécessité de fonctionnement) et la réalité des faits sur le terrain. L'évaluation semble le plus souvent absente mais devrait, en principe, être faite en fin d'année : beaucoup d'enseignants se projettent et espèrent que ce bilan final aura lieu, « *mais ce qui peut se faire, bon, je sais pas si on va le faire mais ce qui pourrait se faire c'est de se, bah, de se réunir à tous les tous les, tous les enseignants et puis faire un bilan. Mais c'est pas encore, c'est pas, enfin bon, j'en ai pas entendu parler en tout cas, j'espère que ça se fera quand même à la fin de l'année* » (A5). Certains, voyant peut-être une réelle difficulté à réunir les individus autour d'un bilan, s'appuient sur des éléments implicites pour s'auto-évaluer et connaître le positionnement des élèves dans le PPCP. Ainsi, D7 précise que les « *élèves c'est des petits baromètres, quand ils se sentent bien bon, bah, tout va bien ça tourne et puis bah, quand ils sont pas bien bah, on a toutes les critiques négatives et puis bien sûr souvent ils en profitent en plus de ça...* » (D7).

Une idée intéressante est lancée par cet enseignant (A6). Dans le cas présent, un PPCP prenant appui sur une pièce de théâtre jouée par les élèves, c'est la réalisation même d'un « produit » et surtout la réaction d'observateurs et de spectateurs qui va servir d'évaluation. Cette caractéristique se retrouve également

¹¹⁶ La question suivante peut d'ailleurs se poser. Alors que les PPCP doivent en principe s'appuyer sur une démarche de projet collectif, comment envisager la réalité de cette démarche si aucune évaluation, au sens d'un retour sur démarche et non pas d'une quelconque « expertise » extérieure, n'est réellement prévue ?

dans les propos suivants : « *Et l'entreprise va venir, va faire, on va discuter avec l'entreprise, de ce qu'elle a pensé du projet, de ce qu'elle a pensé du travail des élèves de leur comportement, etc.* » (D3). Cela permet aux élèves d'être également reconnus pour le travail réalisé. « *y'a leur fierté à eux d'avoir réussi quelque chose et pis y'a aussi le fait d'être reconnu quoi, cette reconnaissance* » (D6).

Il faut souligner d'abord les résultats suivants : 21 des 38 enseignants interrogés lors des entretiens affirment qu'ils notent ou qu'ils noteront (à coup sûr) les élèves, 4 enseignants souhaitent évaluer mais ne savent pas encore comment (A3, A5 et A6 qui participent au même PPCP ; et E2 alors que ce n'est pas prévu dans son projet). 10 professeurs déclarent qu'ils ne notent pas les élèves, et 3 ne se prononcent pas sur cette question. À la fin de l'année scolaire, la proportion des enseignants ayant noté sera environ de 60% . .

Il est remarquable ainsi que, même si l'évaluation-notation des élèves n'est pas réellement prévue dans les textes, elle est une pratique déjà largement en place dans les PPCP. Cela peut sembler d'autant plus étonnant qu'on a l'impression à la lecture des entretiens que, pour beaucoup d'enseignants, leur participation au PPCP n'est pas clairement définie dans le temps. Ils se projettent peu sur la suite du PPCP, ne savent pas toujours là où ils vont aboutir (en dehors des références aux années précédentes). Du coup, il est légitime de se demander comment les enseignants peuvent programmer, dès le départ du projet, une notation des élèves. C'est pourquoi l'évaluation-notation se précise au fur et à mesure du PPCP, même si les élèves sont généralement prévenus très tôt qu'ils vont être notés.

Les enseignants évoquent différentes raisons pour expliquer le fait qu'ils évaluent (notent) les élèves ou non.

Les raisons avancées par les enseignants qui ne mettent pas de note à leurs élèves dans le cadre du PPCP se situent à plusieurs niveaux. G4 déclare simplement ne pas noter car « il n'y a pas matière » à le faire, sans pour autant entrer dans des explications plus avant. Pour E1, la notation n'est pas nécessaire, la satisfaction d'avoir mené son projet à bien suffit à se rendre compte du travail accompli, et à motiver les élèves. Dans le cadre de son PPCP, une pièce de

théâtre, cette enseignante perçoit une éventuelle notation comme une contrainte. E2 ne note pas mais le déplore, car cela, selon elle, permettrait de faire une distinction entre les élèves et d'en motiver certains. Dans le même ordre d'idées, G5 estime que *« le PPCP va juste développer l'esprit des élèves vis-à-vis d'une activité professionnelle. (...) Il n'y a pas de raison de ne pas sanctionner celui qui ne fait rien par rapport à ceux qui travaillent. Mais ce n'est pas le but, le but c'est de valoriser l'élève dans la réussite, pas de lui dire qu'il vaut telle ou telle note. Cela dit, par habitude c'est valorisant aussi d'avoir une bonne note »* (G5). Pour cet enseignant, la notation est arbitraire et ne reflète pas la qualité d'un élève. Toujours dans la même optique, H6 ne voit pas l'intérêt de noter les élèves car il pense que ces derniers voient leur production dans le PPCP comme un service rendu : *« Forcément ils vont faire du travail correct parce que, quelque part, on leur fait confiance »* (H6). D'un côté, ces enseignants semblent vouloir dire que les élèves sont très attachés à la notation ; d'un autre côté, que si les élèves parviennent à finaliser le PPCP et à produire quelque chose, ils seront suffisamment récompensés. *« Rien que ça, la réalisation. C'est pour ça moi, au départ je ne voyais même pas l'intérêt de faire une évaluation... Comment voir sous forme de projet que la récompense ça soit leur objet et qu'ils vont emmener chez eux. Travailler dans ce sens là, essayer de les motiver dans le sens là, plus qu'essayer de les motiver en les tirant qu'en les poussant quoi »* (D2).

Pour les enseignants qui mettent des notes aux élèves, la notation est présentée comme un moyen de motiver les élèves, comme une récompense qui permet de les faire s'investir, de les motiver (A2, A5, B1F, B2, D3, D7, F1, F2, G1, G2). Il est également question de donner un « caractère sérieux », du crédit au PPCP (G1, G2, H4) : *« S'il n'y a pas de note, c'est perçu comme de la détente. La note apporte du crédit au projet »* (H4).

Pour les autres (E4, F3, H2, H3), la notation, dans le cadre du PPCP comme ailleurs, reste le moyen de juger les élèves, et de mettre en lumière leurs « capacités » et leurs « compétences » en regard d'un référentiel de discipline. Des enseignants replacent parfois le PPCP dans la programmation du CCF pour l'examen final (B1F, D3). Certains parlent même d'une notation continue en cours de PPCP (B2, C1) avec une note finale synthétique. D'autres insistent pour

ne pas distinguer notation propre au PPCP et notation « habituelle ». Un seul enseignant pense que la participation notée des élèves dans le PPCP devrait faire l'objet d'une mention sur le diplôme (D4).

Comme précédemment au sujet de l'évaluation-bilan, les questions touchant la définition des critères et des dimensions à évaluer (notation) restent appréciées différemment par les enseignants. Certains parlent d'évaluer des compétences spécifiques ou plus générales (B1F, B4, B5, C1), d'autres de prendre en compte une quantité de travail fourni, l'implication (B2, B4, A2), le comportement de l'élève (A2).

Pour certains enseignants la question de la notation reste difficile¹¹⁷. Elle ne se présente plus comme dans le cadre habituel des cours (B3). Dans le PPCP, il faut tenir compte du fait que les élèves ne font pas tous les mêmes choses et ne développent pas les mêmes compétences (B2, A2, A4, A6). Il faut également, dans un autre registre, considérer que la notation ne peut pas être limitée au produit fini. Comme le souligne C1 : *« Si je notais le produit fini, ce serait est-ce que c'est conforme au cahier des charges ou est-ce que ça ne l'est pas. Par contre, l'élève a peut-être fait 9 opérations sur 10 de très bien et puis la dernière, malheureusement, il s'y est mal pris, et la pièce n'est pas vendable. C'est pour ça que l'on note au fur et à mesure. Quand on fait un exercice, on va noter le traçage, la mise en forme, après l'assemblage et après un contrôle final »* (C1). Certains vont même plus loin puisqu'ils considèrent que *« la note c'est vrai qu'elle est importante mais comme je le dis souvent une note elle est analysée par rapport à tout un ensemble, par rapport à un type de travail souvent la note elle veut pas forcément dire grand chose je veux dire heu, l'ardeur que vous auriez eu à faire ce travail ça sera bien plus important à la limite que la note elle même et j'essaye un petit peu de relativiser en fonction de beaucoup de facteurs la note pour moi effectivement elle est obligatoire, on est bien obligé à un moment de la*

¹¹⁷ Cette question de la notation est difficile semble-t-il plus souvent pour ceux qui déjà dans le cadre de la formation ne détiennent pas une matière avec un coefficient important pour le diplôme. Cette hiérarchisation des disciplines par leur poids respectif à l'examen déteint dans le PPCP (C1).

mettre mais je veux dire moi j'essaye de dédramatiser un petit peu autour de tout ça je leur dis souvent les appréciations qu'on va mettre sur votre bulletin ou sur votre livret, elles sont bien plus importantes que la note et parfois heu, bon, une note c'est tellement difficile parfois à mettre faut englober tellement de choses parce que je veux dire pour l'élève qui a mis tout son cœur à faire quelque chose mais qui s'est complètement planté heu... Elle est tellement plus injuste et il vaut tellement mieux la rattraper par une appréciation d'encouragement que bon, que l'élève qui a une bonne note et qui a fait ça sans même avoir ouvert le cahier avant pour moi la note elle veut pas dire grand chose » (D7).

4.3. Discussion des résultats en regard des questionnements soulevés

Les entretiens menés auprès des enseignants se sont révélés riches en éléments de réponse concernant les enjeux révélés par l'analyse des textes réglementant la mise en place des PPCP. Il s'agit désormais de s'attarder sur les principaux sujets abordés dans les entretiens en regard des questionnements posés par la thèse. En lien avec la notion de rapport au savoir, les discussions autour du sens et de la cohérence des enseignements ont été fécondes. Il a été possible de voir les positionnements des enseignants vis-à-vis du travail en équipe et de la pluridisciplinarité voulus par le dispositif des PPCP, ainsi que la façon dont ils perçoivent l'articulation entre des disciplines scolaires plus ou moins cloisonnées de leur point de vue. Ceci permet d'appréhender le rapport qu'ils entretiennent avec les savoirs, les disciplines et mérite d'être discuté. Enfin, les entretiens ont permis de solliciter les enseignants afin qu'ils parlent de leurs élèves, je reviendrai donc sur ce point lui aussi important pour saisir la question du rapport au savoir dans le cadre des PPCP.

4.3.1. Sens et cohérence des enseignements

Ce sont là des enjeux principaux de l'Enseignement Professionnel Intégré, et de façon fortement marquée des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel. Le manque d'investissement des élèves, le manque d'intérêt des élèves étant perçus comme un frein à la lutte contre l'échec scolaire, les PPCP doivent permettre de changer le regard que les élèves peuvent porter sur les enseignements. Il est donc pertinent de s'intéresser aux éléments vus comme essentiels par les enseignants pour parvenir à ce changement ou, du moins, comme étant centraux dans la construction du regard des élèves sur les enseignements.

Il s'agit ici de discuter du sens que les enseignants semblent accorder à leurs enseignements ou à l'enseignement d'une manière générale. Au travers des entretiens, il est possible d'appréhender les objectifs que les enseignants estiment comme devant être atteints par les élèves pour que leur formation soit satisfaisante. D'autre part, il est possible aussi de voir ce qui, toujours aux yeux des enseignants, permet de rendre les enseignements cohérents, intéressants, vis-à-vis des élèves et donc ce qui permet de faire que ces derniers se mobilisent ou non dans leur formation.

Quelque soit leur avis sur la question, tous les enseignants interrogés cherchent à expliquer ou à expliciter le sens et la cohérence des enseignements dispensés au lycée en regard de la finalité ou de la valeur de ces derniers.

Concernant la finalité, il est possible de synthétiser les propos recueillis auprès des enseignants en deux fortes tendances. La première est tournée vers ce que les personnes interrogées elles-mêmes nomment l'ouverture (ouverture d'esprit, ouverture aux autres, ouverture à la culture, etc.). Ce sont majoritairement les enseignants de disciplines générales qui développent cette idée. Selon eux, l'objectif essentiel de leurs enseignements et de leur travail est de permettre aux élèves de s'ouvrir sur le monde, notamment en « dépassant le cadre de l'enseignement professionnel » souvent jugé utile mais réducteur. Cette idée

d'ouverture que l'on peut rapprocher de la notion de raffinement individuel recherché pour lui-même développée par Viviane Isambert-Jamati¹¹⁸ montre dès le départ le sentiment d'un cloisonnement entre le domaine occupé par les disciplines scolaires générales et le domaine occupé par les disciplines scolaires professionnelles.

Ce qui est également sous-tendu à cette notion d'ouverture, c'est que les enseignants ne cherchent pas systématiquement à obtenir des résultats immédiats, tangibles, de la part des élèves (au travers des notes ou de l'orientation par exemple). L'effet escompté serait plutôt à aller chercher du côté du comportement des élèves. Par exemple, dans le cadre d'un PPCP dont le but était de monter une pièce de théâtre, il n'est pas important aux yeux de l'enseignante responsable du projet que les élèves obtiennent une note meilleure qu'à l'accoutumée mais bien que ces derniers aient appris « à partager quelque chose entre eux et avec le public ». Dans ce cas, l'objectif de l'enseignante est de faire notamment que des élèves considérés comme timides en début d'année scolaire ne le soient plus, ou moins, après avoir mené le projet à terme. Il peut sembler pertinent de croire que ces changements de comportements recherchés pour eux-mêmes peuvent avoir des répercussions sur l'ensemble de la scolarité des élèves concernés (en suivant l'idée selon laquelle le fait de favoriser la prise de parole peut amener un changement dans le reste de l'apprentissage par exemple, ce que pensent de nombreux enseignants interrogés) mais ces répercussions ne sont véritablement perçues que comme d'éventuelles conséquences et ne sont pas directement visées.

Pour autant, le fait que les enseignements doivent permettre avant tout de transmettre des savoirs, d'apporter des connaissances aux élèves n'est jamais remis en cause par aucune des personnes interrogées. Ce qui fait divergence, c'est la question de savoir si cette transmission des savoirs doit être ou non systématiquement explicite. En d'autres termes, certains enseignants (ce qui veut bien dire ici que tous ne partagent pas cet avis) estiment qu'il est possible de transmettre des connaissances, dans le cadre du lycée, sans montrer *a priori* aux

¹¹⁸ Je reviendrai plus loin sur les notions développées par cette auteure.

élèves que tel ou tel savoir va être transmis. La démarche est alors de mener à bien une activité et de faire les élèves se rendre compte après-coup des savoirs appris ou mobilisés, la sérendipité, en quelque sorte, faisant le reste.

À cette idée d'ouverture principalement développée par les enseignants de disciplines générales s'oppose celle, plutôt soutenue par les enseignants de disciplines professionnelles, selon laquelle les enseignements doivent permettre aux élèves de mener à bien une réalisation concrète, d'être capables d'exercer un métier. Autrement dit, et en reprenant les termes de Viviane Isambert-Jamati, pour la plupart des enseignants de disciplines professionnelles interrogés, l'enseignement doit conduire à ce que les élèves maîtrisent des mécanismes opératoires.

Ainsi, l'insertion professionnelle revient très fréquemment dans le discours des enseignants, et plus souvent encore dans le discours des enseignants du domaine professionnel. C'est pour atteindre cet objectif d'insertion professionnelle que les enseignants interrogés disent privilégier l'aspect pratique de leur enseignement (par opposition à ce qu'ils nomment l'aspect théorique) ainsi que l'aspect professionnel. De cette manière, les élèves doivent être, toujours selon ces enseignants, mieux préparés au monde de l'entreprise.

Cette distinction, qui marque un peu plus le cloisonnement entre domaine général et domaine professionnel, semble poser la question de savoir s'il faut voir que dans un cas – celui de l'enseignement général – les enseignements « théoriques » sont considérés comme propédeutiques à l'exercice d'une activité (et donc d'abord et continuellement indispensables aux élèves) et que, dans l'autre cas – celui de l'enseignement professionnel – cet aspect théorique de l'apprentissage est chronologiquement passé (au collège) et qu'il est désormais nécessaire de privilégier l'aspect pratique. Deux perceptions s'affrontent en ce qui concerne les objectifs à atteindre en regard du « niveau » des élèves. Si la quasi totalité des enseignants interrogés (certains rares ne se prononcent pas) partage l'idée selon laquelle les élèves de lycée professionnel sont d'abord des élèves en échec scolaire, cet échec étant entendu en réalité comme un échec dans les disciplines d'enseignement général dispensées en collège, un clivage s'observe

concernant la posture à adopter vis-à-vis de cette situation. D'un côté, la majorité des enseignants du domaine général et quelques enseignants de disciplines professionnelles considèrent qu'il faut avant toute chose essayer de « rattraper »¹¹⁹ ce qui n'a pas été assimilé par les élèves lorsqu'ils étaient au collège. Cette vision des choses se rapproche d'un lycée professionnel perçu comme une voie de relégation pour des élèves en échec scolaire, ou comme une voie de remédiation à l'échec scolaire. De l'autre côté, la très grande majorité des enseignants du domaine professionnel estime que le lycée professionnel a une mission propre, former des professionnels pour l'entreprise, et que cette mission doit être accomplie avec les élèves présents, peu importe leurs situations initiales. Pour ces enseignants, la question de la dévalorisation de l'enseignement professionnel ne se pose pas de la même façon, du moins la cause éventuelle de cette dévalorisation n'est pas d'abord l'échec scolaire des élèves entrants au lycée professionnel.

L'élément qui revient le plus souvent chez les personnes interrogées, quelque soit leur discipline, reste en revanche que les élèves se mobilisent s'ils travaillent en vue d'une réalisation concrète (un produit fini). L'enseignement dispensé prendrait de la valeur (aux yeux des élèves et selon leurs professeurs) quand il n'est plus une simple matière scolaire, un apprentissage (ce qui serait le cas de l'enseignement général) mais qu'il devient une activité à part entière permettant d'atteindre une fin proche (ce qui serait le cas de l'enseignement professionnel et notamment dans le cadre d'un projet tel qu'un Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel). Ceci ne vient pas contredire la distinction évoquée plus haut entre choix du raffinement individuel ou choix des mécanismes opératoires. En effet, si les enseignants de disciplines générales reconnaissent qu'une réalisation concrète et visible fait les élèves se mobiliser, cette réalisation n'est pas une fin en soi comme pour les enseignants de disciplines professionnelles.

¹¹⁹ C'est le terme le plus souvent employé par les personnes interrogées.

L'objectif d'insertion professionnelle et le souhait d'une réalisation concrète, visible, aux disciplines scolaires influent donc sur le sens et la cohérence accordés aux enseignements par les enseignants, ainsi que sur la vision qu'ils peuvent avoir d'une dévalorisation de la filière d'enseignement professionnel. Au regard des entretiens menés, le clivage entre domaine général et domaine professionnel est frappant. La dévalorisation du lycée professionnel viendrait tantôt du fait que ses élèves sont des élèves en échec scolaire et vivant la filière professionnelle comme une voie de relégation (ce qui est la vision partagée par les enseignants du domaine général interrogés), tantôt du fait que les élèves ne seraient plus assurés de trouver du travail alors qu'ils sont formés pour devenir des professionnels pour l'entreprise (ce qui est la vision partagée par les enseignants du domaine professionnel interrogés). Avec ce clivage, il est possible d'observer que les enseignants de disciplines générales tentent de donner sens et cohérence à leurs disciplines pour elles-mêmes alors que les enseignants de disciplines professionnelles trouvent le sens de leurs enseignements dans leur objectif final qui est l'insertion professionnelle des élèves. Dans cette optique, les enseignants du domaine professionnel privilégient un certain lien entre entreprise et école (stages importants, alternance, professionnels intervenants extérieurs, etc.) qu'ils jugent souvent insuffisant, à l'inverse des enseignants du domaine général qui pensent majoritairement que l'entreprise est trop présente dans le cursus des élèves.

Selon les personnes interrogées, le sens qu'accorderaient les élèves aux enseignements serait lié à la valeur de ces derniers. La valeur des enseignements dépendrait quant à elle de l'utilité ou de l'intérêt de ceux-ci. Partant de là, les enseignants montrent qu'un enseignement mérite par exemple que les élèves s'y intéressent parce qu'il est utile pour l'obtention d'un diplôme (ce qui lui confère une valeur quasi immédiate). D'un point de vue plus large, l'utilité du cursus, et le sens accordé au cursus, trouvent leur raison d'être par exemple dans le fait que ce cursus « offre » ou non des débouchés en terme d'emploi (est utile ce qui l'est pour l'entreprise). Cette idée vient renforcer la distinction entre enseignement

général et enseignement professionnel puisque ce dernier est perçu comme plus utile, plus directement mobilisable pour travailler en entreprise.

Il est possible d'aller plus loin en disant alors que le fait que l'enseignement professionnel soit considéré « directement » utile et l'enseignement général « indirectement » utile n'est pas sans conséquence sur le comportement des enseignants face au cloisonnement disciplinaire. Il est en effet légitime d'émettre l'hypothèse que les enseignants de disciplines générales sont plus enclins à montrer aux élèves les liens entre les disciplines scolaires puisque leur intérêt viendrait en partie de là. À l'inverse, les enseignants de disciplines professionnelles négligeraient cet aspect puisque leurs enseignements trouvent légitimité ailleurs. Ceci conduit aussi à rejoindre l'idée selon laquelle montrer les liens entre les disciplines scolaires amène dans le même temps à renforcer la légitimité propre de chaque discipline et à maintenir un cloisonnement disciplinaire.

4.3.2. Travail en équipe et pluridisciplinarité

Le travail en équipe de la part des enseignants est vu comme un moyen d'amener une plus grande cohérence des enseignements et doit permettre aux élèves de voir les liens entre les disciplines par une explicitation de ceux-ci par les enseignants. Pour autant, le travail en équipe se traduit très majoritairement par une simple consultation entre collègues sur l'état d'avancement d'un projet. Le « chef de projet » mène son Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel et dirige en fait les autres enseignants selon ses besoins ou uniquement dans le but de formaliser le critère de pluridisciplinarité du PPCP. Le travail en équipe souhaité ne remet que très rarement en cause le fonctionnement classique de l'activité scolaire, à savoir un enseignant seul face à une classe d'élèves. Le travail en équipe serait alors une discipline scolaire à part entière, notamment pour apprendre aux élèves que « personne ne travaille seul dans la vie professionnelle ». Mais il s'agirait en fait d'apprendre aux élèves à faire des

compromis vis-à-vis de leur spécialisation mais pas à remettre en cause le cloisonnement des savoirs.

La définition ou la perception même qu'ils ont de la pluridisciplinarité montre que les enseignants semblent faire une distinction entre disciplines scolaires formalisées et savoirs. La pluridisciplinarité correspondrait à un ensemble de disciplines scolaires formalisées enseignées par leurs représentants (le professeur de français, le professeur de mathématiques, etc.) et serait différente d'une interdisciplinarité. Cette interdisciplinarité se caractériserait par le fait de se situer dans le cadre d'une seule discipline scolaire formalisée où les élèves mobilisent différents savoirs issus de plusieurs autres disciplines scolaires formalisées. Toutes les disciplines ne se retrouvent alors pas avec le même statut aux yeux des uns et des autres. Certaines sont centrales, d'autres sont annexes. Par exemple, les structures métalliques sont une fin en soi alors que les mathématiques sont un outil, un moyen. Cela aussi participe à une hiérarchisation des disciplines et de la valeur qui peut être accordée aux enseignements par les enseignants ou par les élèves. De la même manière que le travail en équipe, la pluridisciplinarité semble devenir une discipline scolaire à part entière dont le but principal est de montrer les liens entre les disciplines scolaires classiques mais sans jamais en remettre en cause les frontières.

Ainsi il est possible d'observer dans la plupart des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel retenus pour cette étude que les professeurs partent en premier lieu du projet en lui-même et qu'ils essaient ensuite de mobiliser chaque discipline pour que, sur le papier, le plus de disciplines possibles participent, ceci étant perçu comme une sorte de gage de pluridisciplinarité. Pour les personnes interrogées, faire que chaque professeur – en tant que représentant de sa discipline – soit présent semble être le moyen privilégié pour montrer aux élèves qu'il y a pluridisciplinarité.

L'enjeu serait alors de formaliser cette pluridisciplinarité pour être dans le cadre institutionnel d'un Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel. Qui plus est, la plupart des enseignants estime que cela doit venir principalement des enseignants de disciplines générales. Les enseignants du domaine professionnel

seraient plus ou moins dispensés de chercher à construire cette pluridisciplinarité puisque leurs disciplines sont perçues (d'abord par eux-mêmes) intrinsèquement pluridisciplinaires.

La pluridisciplinarité devient alors un moyen de montrer la pertinence ou l'utilité de chaque discipline dans le cadre d'un projet. Par exemple, pour mener à bien la réalisation d'un portail électrique, les élèves vont devoir effectuer certains calculs en mobilisant des connaissances vues en cours de mathématiques. Dans cette optique, la « supériorité » de l'enseignement professionnel est renforcée : celui-ci est plus directement utile (en tout cas perçu comme tel du fait de la réalisation concrète), plus en lien avec l'entreprise (ce serait du moins plus visible), et il serait – encore une fois – intrinsèquement pluridisciplinaire.

En résumé, cette vision du travail en équipe et de la pluridisciplinarité vient renforcer un cloisonnement disciplinaire entre domaine général et domaine professionnel.

4.3.3. Cloisonnement et décloisonnement disciplinaire

Dans la majeure partie des cas de Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel, l'articulation entre les disciplines d'enseignement général et les disciplines d'enseignement professionnel est perçue par les professeurs comme artificielle ou, au mieux, limitée. Cela est très largement dû à la suprématie accordée aux disciplines d'enseignement professionnel (que cette suprématie soit subie ou voulue). L'intégration des disciplines d'enseignement général ne semble exister qu'à cause du souci de formalisation demandée par la définition institutionnelle du Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel. Bien souvent, les professeurs de disciplines professionnelles estiment pouvoir conduire leurs projets sans l'intervention des enseignants de disciplines générales. Ils considèrent qu'à travers un projet quel qu'il soit ils feront appel à diverses disciplines (y compris générales) sans pour autant avoir besoin des enseignants correspondants. L'inverse n'est pas vrai, à cause de la réalisation concrète

recherchée, les professeurs d'enseignement professionnel et surtout les professeurs d'ateliers sont très souvent indispensables à la bonne marche du projet.

Cela rejoint les idées précédemment abordées : l'intégration des enseignants de chaque discipline se ferait pour rendre visible une pluridisciplinarité aux yeux des élèves. Chaque enseignant représente sa discipline. La situation est vécue comme si, institutionnellement, par exemple, un professeur de français faisant des mathématiques ne rentrait pas dans le cadre de la pluridisciplinarité, alors qu'un professeur de français et un professeur de mathématiques faisant la même chose, à eux deux, rentreraient dans ce cadre pluridisciplinaire. Ce qui signifie, une fois encore, que si les liens entre les disciplines peuvent être montrés aux élèves, la distinction entre ces disciplines ne l'est pas moins.

Les enseignants interrogés sont très nombreux à estimer qu'une certaine pluridisciplinarité existe de fait dans le contenu de quelconque exercice. Le cloisonnement disciplinaire est donc construit pour rendre l'apprentissage réalisable : il n'est pas possible de « tout apprendre en même temps ». Avoir recours au décroisonnement, à la pluridisciplinarité, revient alors à déconstruire un système d'enseignement dans le but de le rendre plus cohérent, pour rappeler que les distinctions entre les disciplines scolaires sont des construits institutionnels. Ce décroisonnement demande donc un investissement supplémentaire de la part des enseignants (notamment aussi lorsqu'ils doivent sortir de leur domaine initial). Cette démarche demande d'aller à l'encontre d'un cloisonnement disciplinaire qui est à la base-même du système éducatif, cloisonnement qui se traduit également au niveau spatial (les enseignants de disciplines générales se retrouvent en salle des professeurs tandis que les enseignants d'atelier ont leur propre salle dans les ateliers, les élèves changent de salle de cours pour changer de discipline, etc.).

La « supériorité » des disciplines d'enseignement professionnel qui repose, cela a été dit, sur plusieurs éléments (lien avec l'entreprise, aspect pratique plus attrayant que l'aspect théorique pour les élèves, élèves en échec en enseignement général mais pas en enseignement professionnel) n'est pratiquement jamais

remise en cause. De même, il existe une hiérarchisation sans cesse reconstruite, plus ou moins à l'identique, entre toutes les disciplines scolaires au sein du lycée.

Pour conclure, si l'on fait la synthèse de ce qui vient d'être évoqué, cette hiérarchie, ou du moins ce déséquilibre, qui existe entre les disciplines peut être expliquée selon différents critères qui sont les suivants.

Le thème, ou le sujet-même, du Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel confère aux disciplines leurs places. Une discipline, très souvent issue de l'enseignement professionnel, est centrale. Les autres s'intègrent plus ou moins après coup.

L'utilité de la discipline est le deuxième critère. Toutes les disciplines ne demandent pas à être mobilisées de manière égale (notamment en volume horaire) pour mener à bien un projet. Au-delà du projet, l'objectif de formation professionnelle établit une hiérarchie.

De la même manière, la spécialité du BEP suivi implique une hiérarchie que l'on retrouve notamment matérialisée par les coefficients attribués aux disciplines en vue de l'obtention de l'examen.

Un autre critère, proche du précédent, se situe au niveau de la perception qu'ont les enseignants des référentiels de formation. Ces référentiels impliquent, par définition, un fort cloisonnement disciplinaire.

Enfin, il existe un critère qu'il est possible de qualifier d'ouverture. Certaines disciplines permettraient aux élèves de dépasser une vision scolaire de leur cursus (ce que j'ai rapproché plus haut de la notion de raffinement individuel). Mais ce critère est très loin d'être partagé par l'ensemble des enseignants interrogés. Il peut tout aussi bien être considéré comme primordial et extrêmement positif, comme il peut être jugé secondaire, voire négligeable.

Ces différents référents semblent être un frein au fait de pouvoir remettre en cause que les élèves se mobilisent plus ou moins vis-à-vis des disciplines puisque toutes ne sont pas représentées sur un pied d'égalité au niveau institutionnel. S'il est possible que ces déséquilibres soient parfois dépassés dans

le cadre d'un projet pluridisciplinaire, cela se fait toujours de façon très ponctuelle et n'a en général pas de répercussions hors PPCP.

4.3.4. Les élèves

Pour la plupart des enseignants interrogés, les élèves eux-mêmes sont déterminants dans le fait de mener à bien ou non un Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel et, au-delà, dans le fait de réussir ou non leur cursus scolaire. Très nombreux sont les professeurs qui estiment que les élèves sont intrinsèquement capables ou non, capables de suivre un enseignement, capables de donner du sens à leur activité scolaire, capables de réussir. Tous voient alors ce qu'ils considèrent comme « le niveau faible » des élèves en tant qu'un frein à la bonne conduite d'un projet, à l'investissement dans chaque discipline, à la réussite scolaire d'une manière générale. Et tous, considèrent qu'il existe un noyau d'élèves intéressés et motivés mais que ce noyau est numériquement de plus en plus réduit.

La motivation¹²⁰ des élèves est alors un élément central. Pour les enseignants, cette motivation peut être déterminée par plusieurs éléments :

D'abord, et dans le cadre notamment des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel, le fait d'avoir pour objectif une réalisation concrète est un élément essentiel pour parvenir à motiver les élèves. Cet objectif de réalisation concrète présenterait plusieurs avantages. Celle-ci offre une certaine immédiateté de résultat, une fierté d'avoir été menée jusqu'au bout. De plus, elle imposerait aux élèves une sorte de pression due à la peur d'échouer dans une mission qui leur a été confiée.

Ce dernier point rejoint un élément qui dépasse le cadre des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel qui est la responsabilité des élèves. Il

¹²⁰ Ce terme peut recouvrir tour à tour, dans le discours des enseignants, les notions de motivation et de mobilisation au sens des théoriciens du rapport au savoir.

est admis par l'ensemble des professeurs interrogés que de faire reposer la responsabilité de la réussite d'une activité sur les élèves entraîne que ces derniers soient plus motivés et se mobilisent plus que s'ils n'ont pas le sentiment d'avoir prise sur les événements.

Dans le même ordre d'idée, il est admis que les élèves les plus motivés sont ceux qui ont un projet professionnel relativement précis et construit les concernant directement. Ce sentiment semble venir du constat que les élèves sont au lycée professionnel, dans la plupart des cas, de manière subie et non choisie. C'est l'idée selon laquelle il est plus facile de se motiver pour mener à bien une tâche que l'on a décidée soi-même d'effectuer plutôt qu'une tâche que l'on se voit imposée.

Enfin, le fait de travailler en groupe est aussi un élément permettant d'obtenir une plus grande motivation des élèves. Cet aspect du travail en groupe, lié à celui de la responsabilité des élèves, s'inscrit dans une question plus vaste et importante vis-à-vis du sujet étudié qui est celle de l'autonomie des élèves.

Dans son acception première, le terme « d'autonomie » se rapporte à un « territoire, une communauté qui s'administre librement, se gouverne par ses propres lois, à l'intérieur d'une organisation plus vaste dirigée par un pouvoir central ou selon des règlements particuliers »¹²¹. L'analogie avec l'élève qui organise son travail personnel à l'intérieur de sa classe ou de son établissement scolaire sous l'égide de ses professeurs n'a pas besoin ici d'être explicitée plus avant.

Une définition plus proche du domaine de l'éducation peut être celle donnée par Marie-Françoise CHESNAIS qui dit que « dans le domaine des apprentissages, être autonome signifie être capable de prendre en charge sa formation, c'est à dire de voir ce qu'il faut faire pour mener à bien son travail »¹²².

¹²¹ Larousse. Dictionnaire de la langue française ; lexis. p.139

¹²² Chesnais, Marie-Françoise (1998). Vers l'autonomie. Hachette éducation, Paris. (Questions d'éducation) p.11

On peut voir ici que la liaison entre le caractère individuel ou personnel de l'autonomie et l'inclusion de l'individu dans un ensemble est en jeu.

Dans le cadre des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel, l'autonomie des élèves relève de leur capacité à travailler seuls, à prendre du recul par rapport à leur travail personnel et leur capacité à repérer ce qui est pertinent ou non dans leur démarche.

La notion d'autonomie est centrale dans les propos des enseignants interrogés. Ces derniers posent la question de telle manière qu'il est possible de dire qu'ils se sentent confrontés à ce qu'on pourrait qualifier de cercle vicieux de l'autonomie.

Le manque d'autonomie entraînerait des difficultés pour l'élève qui conduiraient à leur tour à un manque de travail personnel (ou un travail personnel mal effectué). Ce manque de travail personnel aurait des conséquences négatives sur la réalisation des tâches demandées par l'enseignant aux élèves. L'enseignant, par manque de temps dans les heures de cours classiques, se verrait obligé de refaire les tâches en question à la place des élèves et montrerait plus qu'il n'expliquerait, ferait plutôt que ne ferait faire. De ce fait, l'enseignant aurait tendance à devoir monopoliser la parole en classe et ne laisserait alors que très peu de place aux initiatives éventuelles des élèves. Ce manque de place laissée à l'initiative entraînerait quant à lui un manque d'autonomie...

À ce propos, l'ouvrage d'Anne Barrère apporte de nombreux éléments de réflexion¹²³. Du moins, il est possible de se servir des quatre dimensions du travail scolaire que donne cette auteure pour réfléchir sur la question de l'autonomie des élèves. Selon Anne Barrère, les quatre dimensions du travail scolaire sont les suivantes : organisation du travail personnel, méthodologie, question du sens, subjectivité du travail scolaire. Il est toutefois important de noter que la façon dont ces quatre dimensions sont abordées ici relève de ma réflexion personnelle ; il est donc possible que je m'écarte un tant soit peu de la pensée initiale de l'auteur.

¹²³ Barrère, Anne (1997). Les Lycéens au travail. Presses Universitaires de France, Paris. (Pédagogie d'aujourd'hui). pp.49-50

L'organisation du travail personnel est importante du fait de la multiplication, au lycée, des tâches, des disciplines et de la répartition de ces éléments sur plusieurs jours, plusieurs semaines, voire sur l'année scolaire entière dans le cadre notamment des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel. Le travail personnel de l'élève représente également une part non négligeable de l'ensemble de son travail qui reste majoritairement inconnue aux enseignants.

Le travail scolaire repose sur un certain nombre d'éléments implicites qui ne sont pas nécessairement connus des élèves. Cette méconnaissance des implicites peut donner une impression négative aux élèves de leur travail. L'incapacité de pouvoir évaluer soi-même sa démarche personnelle – également engendrée par la méconnaissance de ces implicites – vient renforcer cette impression de flou quant à la manière de conduire son travail.

La question du sens : l'élève est face à une question à laquelle il lui est difficile de répondre. C'est la question de savoir quel sens il peut donner à son travail de lycéen. Dans une optique large, le travail du lycéen peut se rapporter à un métier ou à une vie qui semblent plus ou moins lointains selon les élèves. À l'inverse, dans une optique plus empreinte d'immédiateté, le travail scolaire peut être simplement perçu comme un moyen d'obtenir des résultats scolaires.

La dernière des quatre dimensions du travail scolaire est celle de la subjectivité. Cette subjectivité est caractérisée par l'éventuelle confusion par les élèves entre le jugement qui peut être porté sur leur travail et le jugement qui peut être porté sur leur propre personne. Il faut tout de même reconnaître que la différence peut être tenue puisque le travail scolaire – comme tout autre travail s'il on en croit des auteurs tels que Everett Hughes¹²⁴ – est un élément à part entière dans la construction par l'élève de son identité sociale en général.

Si, pour être autonome, l'élève doit apprendre à mieux organiser son travail personnel, il doit répondre à plusieurs questions. La première de ces questions est celle de la définition du temps ou du volume de travail à fournir selon les tâches à accomplir. En effet, une fois à son domicile – là où l'élève se

¹²⁴ Hughes, Everett C (1996). Le Regard sociologique. Éditions de l'École de hautes études en sciences sociales, Paris, traduction de Jean-Michel Chapoulie. pp.75-85

retrouve seul face à ses devoirs et où le terme de « travail personnel » prend toute son ampleur à ses yeux – l'élève ne peut plus s'appuyer sur le découpage horaire et disciplinaire qui est de rigueur au lycée, dans la classe. Ceci peut également sembler être le cas lorsque les élèves sont laissés « seuls » en atelier. D'un point de vue plus large, il doit également faire face à ce qu'il est possible de qualifier de « problèmes de calendrier ». Si le calendrier scolaire est relativement stable et connu longtemps à l'avance (pratiquement sur toute l'année à venir en général), le calendrier personnel – c'est à dire celui qui est tributaire de la vie sentimentale et familiale de l'élève par exemple – est nettement plus aléatoire. En dernier lieu, la classe et les autres élèves dans le cadre du lycée peuvent apporter une certaine émulation – qu'elle soit négative ou positive – qui n'existe plus ou très peu chez soi.

Ici, être autonome signifierait pour les élèves savoir gérer ces problèmes de volume de travail, d'emploi du temps, de motivation ou encore des aléas de la vie adolescente afin de fournir un travail personnel efficace. En d'autres termes, il est possible de se poser la question de savoir si les élèves doivent être amenés à reproduire chez eux ou lorsqu'ils sont « laissés en autonomie » les conditions de travail qu'ils connaissent dans un encadrement scolaire classique.

La « contrainte à l'autonomie »¹²⁵, citée par Anne Barrère dans son ouvrage, n'est pas une notion claire. Cette notion floue interroge le domaine de la méthodologie dans le cadre du travail scolaire. S'il y a des tâches qui disparaissent au lycée (soin apporté à la réalisation des copies ou à la tenue du cahier de textes par exemple), d'autres tâches en revanche apparaissent (l'augmentation du travail personnel justement, la conduite de projet en atelier ou encore la prise de notes en sont des exemples). Le problème est que la définition de ces tâches, la manière dont elles sont interprétées par les élèves et les enseignants et, au delà, la manière dont elles doivent être réalisées relèvent de l'implicite, du non-dit. Le changement lui-même – l'apparition et la disparition des tâches – relève de l'implicite. De plus, tous ces éléments sont variables selon les disciplines et selon les enseignants.

¹²⁵ Barrère, Anne (1997). Les Lycéens au travail. Presses Universitaires de France, Paris. (Pédagogie d'aujourd'hui). p.55

D'un point de vue méthodologique toujours, l'apprentissage de l'autonomie passerait par l'auto-évaluation par l'élève de sa démarche de travail personnel. Or l'évaluation reste principalement la chasse-gardée de l'enseignant et reste, elle aussi, largement empreinte d'un caractère implicite (qui plus est dans le cadre des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel où tous les enseignants ne notent pas systématiquement). Le jugement du professeur prend en général le dessus sur celui de l'élève qui peut se voir dépossédé de sa réalisation par une note qu'il ne maîtrise pas (d'où l'idée de certains enseignants de ne pas noter chaque PPCP et de laisser le fait de mener à bien ou pas le projet comme unique sanction du travail accompli). Il n'est pas sûr que l'élève puisse se détacher du jugement du professeur, ni qu'il puisse garder à l'esprit à chaque instant le fait que ses notes sont à mettre en relation avec – ceci est un exemple – la hiérarchisation entre les élèves, les classes ou encore les filières (un 10 sur 20 ne vaut pas toujours un autre 10 sur 20).

La question que je suis tenté de poser ici est la suivante : est-ce que l'apprentissage de l'autonomie, ou l'autonomie elle-même, se situe dans le fait pour l'élève de saisir lui-même l'ensemble de ces implicites, c'est à dire par exemple qu'il doit comprendre lui-même ce qu'on attend de lui ?

Face à ces questions, la relation entre élève(s) et professeur(s) est perçue par ces derniers comme déterminante. La baisse de la connivence culturelle entre les enseignants et leurs élèves ainsi que les questions qui ont déjà été posées plus haut laissent l'élève relativement désarmé face à celle du sens. De même qu'il est censé répondre à des demandes implicites, l'élève doit-il compter sur lui seul pour trouver un sens à son travail ? Là encore il est tentant de se demander si « l'autonomie » ne reviendrait pas à dire à l'élève « débrouille-toi tout seul » ! Il faut également noter que le fait de laisser seuls les élèves face à la question du sens peut avoir pour conséquence d'accroître les inégalités entre ceux-ci. Comme l'a montré Basil Bernstein¹²⁶, un élève issu des classes privilégiées est plus à

¹²⁶ Bernstein, Basil (1975). Langage et classes sociales. Les Éditions de Minuit, Paris, traduction de J.C. Chamboredon. (le Sens commun). p.38 et suivantes.

même de relier son activité scolaire à son avenir lointain. Il n'a pas à s'adapter aux valeurs et aux codes linguistiques de l'institution puisqu'il a les mêmes. Il dispose d'un langage commun – celui qu'il utilise avec ses pairs – et d'un langage formel qui lui permet de parler en toutes circonstances. Bref, cet élève est en conformité avec l'école qui, ajouté à cela, lui permet de se conforter dans ses valeurs. Par conséquent, non seulement l'élève répond aux critères de l'école mais, en plus, il peut exploiter l'institution scolaire pour son propre compte et ainsi trouver des éléments de réponse à la question du sens.

Pour revenir sur la question de la subjectivité, il faut savoir que la relation entre enseignant et élève est une relation qui relève notamment de l'affectif. Autrement dit, le jugement porté de façon positive ou négative par le professeur va peser énormément sur l'image que l'élève va avoir de lui-même. Il est en effet possible de faire l'hypothèse que, selon que l'enseignant se présente comme un puriste de la seule transmission des savoirs ou, *a contrario*, qu'il « dépasse son rôle de professeur » par des élans quasiment amicaux, cela change du tout au tout la valorisation des élèves concernés (ce point est souvent abordé dans les entretiens par les enseignants, qu'ils considèrent ou non que leur tâche doit dépasser la « simple transmission des savoirs »).

Encore une fois, la connivence culturelle – du fait de sa présence ou de son absence – peut laisser certains élèves sur la touche. La question est alors de savoir si l'autonomie peut être considérée comme la capacité qu'aurait l'élève à se détacher du jugement consécutif à sa relation avec l'enseignant. Il semble important d'avoir à l'esprit que l'autonomie dont il est question dans le cadre des dispositifs de l'Enseignement Professionnel Intégré est une autonomie qui se situe principalement dans le fait d'un relâchement de l'encadrement enseignant.

Pour conclure sur cette question de l'autonomie il est possible de dire que l'enjeu principal de l'apprentissage de l'autonomie par les élèves est un enjeu de responsabilité. Effectivement, plus on parle d'autonomie et plus l'élève semble être amené à se débrouiller seul. En d'autres termes, il paraît pertinent de se demander si cette poussée, cet encouragement, à l'autonomie n'est pas en réalité

un moyen de rendre seuls responsables les élèves de leurs résultats scolaires et, de ce fait, de leurs éventuels échecs en la matière.

De manière directement liée à ces enjeux relatifs à l'autonomie et à la responsabilité des élèves, les enseignants interrogés estiment qu'il est primordial de valoriser les élèves et de leur (re)donner confiance. Si les ressorts de la confiance mobilisent encore aujourd'hui bon nombre de recherches, l'on peut tout de même s'accorder à dire qu'avoir confiance c'est avoir un « sentiment de sécurité à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose »¹²⁷. En d'autres termes, avoir confiance signifie que l'on sait à quoi s'attendre d'une situation ou de la part de quelqu'un à qui l'on est confronté. La réciprocité de ce sentiment jouant bien entendu un rôle important.

C'est bien de cela qu'il s'agit en ce qui concerne la mise en confiance des élèves dont il est question dans les entretiens menés auprès des enseignants. Il s'agit de placer les élèves dans un climat de confiance et de réussite par l'intermédiaire d'exigences adaptées et d'un dialogue qui doit amener à un « contrat de travail » entre enseignants et élèves – de manière à ce que chacun sache ce qu'il doit faire et ce qu'il peut attendre en retour.

À propos de la question des attentes des enseignants envers leurs élèves, les travaux de recherche de Robert A. Rosenthal et Lenore Jacobson, aujourd'hui célèbres, présentent certains apports. L'expérience menée par ces deux chercheurs était la suivante : dans un établissement scolaire « défavorisé », 20% des élèves ont été choisis « totalement au hasard ». Il a ensuite été dit aux maîtres de ces élèves que de nouveaux tests psychologiques permettaient de prédire avec précision que ces élèves étaient en passe de connaître une nette amélioration de leurs performances scolaires. Quelques mois plus tard, ces élèves choisis au hasard firent effectivement des progrès remarquables.

Le résultat de cette recherche conduit les auteurs à dire que par ses gestes, ses comportements verbaux ou non verbaux, le maître a pu communiquer ces

¹²⁷ Larousse. Dictionnaire de la langue française ; lexis. p.400

attentes positives aux élèves « cobayes ». Robert A. Rosenthal et Lenore Jacobson expliquent que cette communication complétée par des techniques pédagogiques adaptées « peut avoir contribué à l'apprentissage de l'enfant en modifiant la conception qu'il avait de lui-même, la confiance en ses propres possibilités, ses motivations, sa manière d'apprendre et ses aptitudes »¹²⁸. Les auteurs précisent également que rien de spécial n'a été fait. Seule la certitude des progrès à venir – selon eux – était nouvelle.

Au delà des problèmes éthiques qu'une telle recherche rencontre – problèmes éthiques qui ont déjà été largement matière à débat et sur lesquels il me semble inutile de revenir ici – il paraît difficile de mesurer réellement les actes verbaux et non verbaux des acteurs des interactions en classe. Il paraît donc également difficile d'en mesurer les effets. Il faut reconnaître que l'ensemble des paroles, des gestes, des mimiques, voire des plaisanteries que peut faire l'enseignant devant sa classe est difficilement contrôlable par le chercheur – et par le premier intéressé lui-même. Ce qui rendrait une expérimentation plus poussée peu pertinente.

Cela dit, il ne faut pas remettre en cause le fait que tout ce qui constitue les interactions au sein de la salle de classe (ou de l'atelier) influe sur les comportements de chacun et, par voie de conséquences, sur les résultats scolaires des élèves. C'est pourquoi ces interactions sont à prendre en compte.

Un article de Mireille Lecarme¹²⁹ – sur un individu prétendant multiplier les billets de banque à volonté – nous montre comment il est possible pour quelqu'un de mettre toute une assemblée en confiance en avançant les hypothèses d'un scénario plausible. S'il n'est pas pertinent de citer plus longuement cet article qui développe prioritairement l'aspect économique de la mise en confiance, il est néanmoins possible de faire un parallèle avec l'enseignant face à sa classe – bien que le but de ce dernier ne soit pas en principe de « tromper » ses élèves. À travers une relation inhabituelle, le professeur peut

¹²⁸ Rosenthal, Robert A. et Jacobson, Lenore (1968). Pygmalion à l'école. Casterman, Paris, édition de 1971, traduction de S. Audebert et Y. Rickards. p.253

¹²⁹ Lecarme, Mireille. « Comment un discours met en confiance » in Servet, Jean-Michel (sous la direction de) (1997). La Construction sociale de la confiance. Éditions Montchrestien. pp.177-186

mettre un élève en confiance en montrant qu'il sait déjouer son rôle de professeur. Pour reprendre les mots de Erving Goffman¹³⁰, le professeur peut mettre son élève en confiance en se mettant en marge d'un scénario ritualisé. *A contrario* il faut voir que cette manière de déjouer un rite connu peut entraîner une perte de repères pour l'élève qui se retrouverait alors face à un nombre croissant d'implicites à gérer.

4.3.5. Individualisation de la prise en charge des élèves

Très souvent dans les entretiens menés auprès des enseignants est abordée la question de l'individualisation. Majoritairement, les enseignants interrogés estiment qu'ils font face à des groupes d'élèves hétérogènes et que cela peut poser problème. Ils estiment aussi qu'un changement dans la lutte contre l'échec scolaire peut venir de relations plus individualisées (entre les élèves et les enseignants, entre les élèves et l'institution). L'augmentation des offres de formations (tendant vers des cursus « personnalisés »), par exemple, est très souvent perçue comme un moyen à privilégier pour parvenir à la réussite scolaire de chaque élève.

Objectif explicite le plus mis en évidence dans les textes officiels des réformes récentes du lycée général (aide individualisée et travaux personnels encadrés par exemple), la gestion de l'hétérogénéité des élèves se retrouve dans le cadre de l'Enseignement Professionnel Intégré et dans les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel. La question des contenus disciplinaires y est étroitement liée tant les objectifs visés dans ce domaine sont sous-jacents à la gestion de l'hétérogénéité des élèves.

Hétérogène « se dit d'un tout qui est formé d'éléments dissemblables, disparates, souvent contraires : une classe hétérogène (= dont les élèves sont de

¹³⁰ Notamment dans des ouvrages tels que Les Rites d'interaction ou La Mise en scène de la vie quotidienne.

niveau très différent) »¹³¹. Si cette définition est sans appel quant au caractère hétérogène d'une classe – elle se limite à la différence de niveau – elle ne permet pas d'en saisir la complexité réelle pour autant.

En effet, si la gestion de l'hétérogénéité des élèves est sans nul doute une priorité, les critères et raisons de cette hétérogénéité restent des points obscurs. S'il s'agit pour le lycée et ses enseignants de se centrer sur les besoins des élèves, la question de savoir pourquoi, ou même de quelle manière, ces besoins seraient hétérogènes n'est pas posée ou ne l'est que très vaguement.

Pourtant les critères de l'hétérogénéité des élèves sont nombreux et méritent que l'on s'y attarde un instant. Certains critères tels que les différences entre les origines sociales et les origines scolaires amènent tout un lot d'inégalités entre les élèves du lycée professionnel.

Les différences des formations reçues au collège (différences entre les établissements d'origine) entraînent des différences d'acquis des connaissances. De même que les différentes façons dont ont pu être vécues les années au collège entraînent des différences notables de perception de l'école, de comportement face à l'autorité scolaire, d'attentes vis-à-vis de l'école, de motivation, d'absence ou de présence de projet à plus ou moins long terme. Il ne faut pas oublier non plus les différences de pré-requis culturels, de modes d'accès au savoir, d'acquisition des connaissances, de rapport au savoir.

L'objectif de gestion de l'hétérogénéité passe par un objectif d'amélioration des contenus disciplinaires pour répondre à un public hétérogène. Cette amélioration concerne les apprentissages méthodologiques, la maîtrise des savoirs fondamentaux, la langue ou encore l'appropriation des savoirs en général.

La gestion de l'hétérogénéité des élèves dont il est question dans le cadre de la réforme étudiée concerne principalement une hétérogénéité culturelle et de besoins pédagogiques. Il s'agit, en d'autres termes, de traiter les questions de rythmes et de modes d'apprentissage différents selon les élèves, des différences de

¹³¹ Larousse. Dictionnaire de la langue française ; lexis. p.898

pré-requis culturels – notamment de langage – des élèves, ou encore du degré de connivence culturelle avec les enseignants.

« Avec la plus grande sincérité, les professeurs de lycée souhaitent des classes d'enfants homogènes par rapport à eux-mêmes (...) »¹³². Bien que concernant de prime abord le lycée général, l'idée avancée dans cette phrase de Viviane Isambert-Jamati est celle du regret que peuvent avoir certains enseignants d'une époque où la connivence culturelle avec leurs élèves était de mise. Même si elle ne prend pas tout à fait la même dimension en lycée professionnel, elle reste, à mon sens, pertinente. C'est l'idée également de la notion de bon élève ou « d'élève bien doué » qui se trouve être en conformité avec un type socialement situé, y compris au sein d'un lycée professionnel perçu comme une voie de relégation.

Les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel sont des dispositifs censés prendre en compte la spécificité de chaque élève. Notamment, ils doivent être le lieu d'une explicitation des tâches demandées aux élèves. Autrement dit, les élèves doivent pouvoir attendre des PPCP qu'ils apportent un éclairage quant aux implicites du travail scolaire. Notamment puisque les élèves sont censés participer directement à l'élaboration et à la construction des projets.

Ces dispositifs (les PPCP mais aussi l'aide individualisée qui fait partie de l'Enseignement Professionnel Intégré) sont par exemple un lieu où les implicites culturels de conversation des élèves peuvent être mis en évidence et traités. Astrid Berrier¹³³ fait effectivement remarquer que les codes implicites de conversation peuvent être la cause de difficultés de prise de parole : selon leur culture, les élèves peuvent choisir de poser des questions nombreuses, de ne rien dire, de ne jamais être en désaccord pour éviter les conflits, etc.. Il semble que cela puisse être un frein à la communication pédagogique. Ajouté à cela que si les expressions employées et la fréquence de ces dernières peuvent varier selon la

¹³² Isambert-Jamati, Viviane (1990). Les Savoirs scolaires. Éditions universitaires, Paris. (Savoir et formation). pp.29-30

¹³³ Berrier, Astrid. « Hétérogénéité culturelle des apprenants et styles conversationnels ». in Lebrun, Monique et Paret, Marie-Christine (sous la direction de) (1993). L'hétérogénéité des apprenants. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel. (Techniques et méthodes pédagogiques). pp.19-22

culture, il en va de même pour l'interprétation qui en est faite par les différents interlocuteurs – en l'occurrence, l'enseignant et ses élèves. Il sera alors question de ce qui peut être appelé une « hétérogénéité interprétative »¹³⁴.

Il aurait été possible de choisir d'autres exemples mais celui-ci illustre bien le fait que les références culturelles et le langage sont des éléments centraux et fondamentaux de la question de l'hétérogénéité culturelle des élèves au sein de leur classe. Dans ce domaine, l'apport des travaux de Basil Bernstein est d'une grande pertinence.

Tout d'abord, il est à noter que les milieux populaires, par leurs caractéristiques, développent une forme de communication qui leur est propre. C'est cette forme de communication – une forme relativement simple et correspondant à un certain registre – qui va présider à l'éducation intellectuelle, sociale et affective des élèves au sein de leur famille. Or cette forme de communication peut être relativement éloignée de la forme de communication de vigueur à l'école. Dans le cas où l'élève a reçu, dans son environnement familial, des aspirations intellectuelles, sociales et affectives proches de celles qui sont susceptibles d'être attendues de lui au lycée, alors cet élève aura plus de facilité à développer son identité intellectuelle, sociale et affective. Dans le cas contraire, les aspirations de l'élève et les aspirations attendues au lycée risquent tout simplement de rentrer en conflit : la conséquence négative pour l'élève étant qu'il puisse se retrouver contraint de devoir transformer l'identité qu'il était jusqu'alors en train de construire.

De manière plus générique, la situation dans laquelle on se trouve (amicale, professionnelle, scolaire, etc.) et les interlocuteurs avec qui l'on a une conversation (ami, collègue, enseignant, etc.) influencent largement la façon dont on s'exprime et le choix des termes que l'on utilise alors. Un enseignant ne s'adressera pas de la même manière (syntaxe, vocabulaire, etc.) à ses élèves durant la journée, qu'à son conjoint le soir venu – ou encore, de la même manière qu'il s'adressera à sa mère quant cette dernière voudra savoir « comment s'est

¹³⁴ Grossman, Francis. « L'hétérogénéité interprétative : un problème didactique ? ». *in Idem*, pp.54-59

passée sa semaine ». Il s'agit en fait de pouvoir adapter son comportement et sa façon de parler à la situation. Pour reprendre les termes de Basil Bernstein, il est question « d'apprendre à subordonner son comportement au code linguistique selon lequel un rôle est mis en œuvre »¹³⁵.

Il est question ici de la distinction entre « code élaboré » et « code restreint ». Le code élaboré permet la souplesse et la variété des expressions employées à l'inverse du code restreint où les expressions sont rigides et limitées. Basil Bernstein rapproche lui-même le code restreint de la « solidarité mécanique » et le code élaboré de la « solidarité organique » – notions développées par Émile Durkheim dans son ouvrage De la Division du travail social. L'utilisation du code restreint s'appuie sur des références communes et partagées si bien qu'il est inutile de pousser plus loin les paroles. L'élève qui n'utilise qu'un code restreint sera fortement désavantagé par rapport à celui qui saura également maîtriser un code élaboré. Cette inégalité aura de plus des chances d'être accrue du fait du mauvais jugement scolaire porté sur l'élève n'utilisant qu'un code restreint – si ce code peut permettre à l'élève de montrer qu'il a compris un exercice quelconque en français à ses amis ou à ses parents, cela ne suffit généralement pas s'il s'adresse à son professeur. « Un enfant des classes supérieures apprend les deux types de langage et use de l'un et de l'autre en fonction du contexte social dans lequel il se trouve, tandis qu'un enfant des couches inférieures de la classe ouvrière se trouve réduit au langage commun »¹³⁶.

Pour finir, il est possible d'ajouter que le langage commun sert de protection. Lorsque le langage formel est reçu, il doit être traduit par le langage commun qui élimine alors tout ce qui n'est pas compréhensible. Si la protection est totale, la communication est, quant à elle, rompue.

Il paraît indispensable de signaler ici le rapprochement possible avec les notions « d'habitus » et de « capital culturel » (en tout cas de « capital linguistique ») développées par Pierre Bourdieu au fil de son œuvre.

¹³⁵ Bernstein, Basil. Langage et classes sociales. Les Éditions de Minuit, Paris, traduction de J.C. Chamboredon. (le Sens commun). p.194

¹³⁶ *Idem*, p.31

Ce dernier approche la question des inégalités, entre autres, par l'intermédiaire du concept de « capital linguistique ». Selon lui, l'origine sociale ne suffit pas à expliquer les inégalités entre élèves. « Particulièrement manifeste dans les premières années de la scolarité où la compréhension et le maniement de la langue constituent le point d'application principal du jugement des maîtres, l'influence du capital linguistique ne cesse jamais de s'exercer (...) »¹³⁷. Dans un autre de ses ouvrages¹³⁸, Pierre Bourdieu explique que l'habitus de l'individu, c'est à dire la culture qu'il a intériorisée, vise non seulement à sa reproduction mais également à sa défense : le poids des premières expériences se fait nettement sentir dans la manière dont vont être abordées les expériences nouvelles.

Si l'on met cela en parallèle avec la réflexion de Basil Bernstein, il s'agit de se poser la question de l'équilibre entre l'enseignant / « émetteur » et les élèves / « récepteurs ». Le système éducatif ne peut assurer sa fonction – en l'occurrence sa fonction d'inculcation – que s'il s'adresse à un public capable de déchiffrer son message, c'est à dire ayant le bon capital linguistique. Si le système éducatif ne peut pas répondre aux attentes imprévues, il admet au grand jour qu'il attendait un public précis et satisfaisant puisque correspondant au « bon récepteur ». On peut se poser la question de savoir s'il est possible d'apprendre à être un bon récepteur. Il est également possible de rapprocher cela de la question de la responsabilité des élèves quant à leurs résultats scolaires.

Dire qu'il faille traiter ou gérer l'hétérogénéité des élèves, c'est admettre l'existence de cette dernière. S'il semble difficile de remettre en cause l'affirmation de cette existence – qui relève d'ailleurs plus d'un constat –, en tout cas sur certains points, il est tout de même pertinent de s'interroger sur le fait de savoir si la mise en lumière de l'hétérogénéité des élèves n'est pas une cause créatrice, du moins aggravante, de ce phénomène.

Comme l'a fait remarquer Pierre Bourdieu à plusieurs reprises dans ses ouvrages, le fait de nommer quelque chose peut largement contribuer à sa

¹³⁷ Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude (1970). La Reproduction. Éditions de Minuit, Paris, édition de 1999. (Le Sens commun). p.92

¹³⁸ Bourdieu, Pierre (1980). Le Sens pratique. Éditions de Minuit, Paris, édition de 1994. (Le Sens commun). pp.90-102

création. Le « dire » est créateur : « le paradoxe du marxisme est qu'il n'a pas englobé dans sa théorie des classes l'effet de théorie qu'a produit la théorie marxiste des classes, et qui a contribué à faire qu'il existe aujourd'hui des classes »¹³⁹. Dans le domaine de l'hétérogénéité des élèves on peut se poser la question de savoir si le fait de parler de gestion de l'hétérogénéité n'entraîne pas qu'on ajoute à cette question le problème en lui-même d'une « hétérogénéité à gérer », ou encore que l'on mette en avant des inégalités entre les élèves qui n'auraient pas forcément posé problème¹⁴⁰.

Jean-Louis Chiss¹⁴¹ dit, par exemple, que le fait de se centrer sur les individus entraîne un critère supplémentaire, celui de l'hétérogénéité des conduites individuelles. Cet auteur pense qu'il n'est pas possible de mettre cela sur le même plan que les différences socioculturelles. On peut ajouter encore à cela l'idée selon laquelle la multiplication des offres d'enseignement (du moins de pédagogie) ne ferait qu'entraîner une multiplication des différences.

Que le fait de la nommer implique sa création, en tant que problème, ou entraîne son aggravation, l'hétérogénéité des élèves recouvre néanmoins des enjeux qu'il est important d'aborder maintenant.

Si l'on admet que le système éducatif se place dans l'optique d'une gestion de l'hétérogénéité des élèves, alors il semble exister une alternative. Ou bien le système éducatif prend en compte l'hétérogénéité des élèves dans le but de l'atténuer, c'est à dire dans le but de niveler les inégalités entre les élèves ; ou bien le système éducatif prend en compte l'hétérogénéité des élèves dans le but de conserver cette hétérogénéité, c'est à dire dans le but de reproduire les différences entre les élèves (sans nécessairement pour autant que cela ait une connotation péjorative *a priori*).

¹³⁹ Entretien avec Didier Eribon dans Libération (19 octobre 1982), cité in Accardo, Alain et Corcuff, Philippe (1986). La sociologie de Bourdieu. Le Mascaret, Bordeaux. 247p.

¹⁴⁰ Une certaine hétérogénéité était présente il y a des dizaines d'années à l'école primaire et ne semblait pas forcément poser problème.

¹⁴¹ Chiss, Jean-Louis. « Hétérogénéité des apprenants et traitement des contenus disciplinaires ». in Lebrun, Monique et Paret, Marie-Christine (sous la direction de) (1993). L'hétérogénéité des apprenants. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel. (Techniques et méthodes pédagogiques). pp.180-183

Pour reprendre la terminologie de Pierre Bourdieu, il s'agit de poser la question de savoir si l'objectif – explicite – de gestion de l'hétérogénéité des élèves ne peut être autre chose que l'expression d'une forme de « pouvoir de violence symbolique ». Un « pouvoir de violence symbolique » étant entendu comme un pouvoir qui parvient à imposer des points de vue, des significations, comme légitimes tout en dissimulant les rapports de force qui les sous-tendent.

De manière plus précise, il est possible de voir dans la gestion de l'hétérogénéité une forme « d'action pédagogique » qui est, selon Pierre Bourdieu, une violence symbolique puisque l'action pédagogique impose un arbitraire culturel par un pouvoir arbitraire. Cette action pédagogique implique un « travail pédagogique » qui vise à la production d'un « habitus », c'est à dire le produit de l'intériorisation d'un arbitraire culturel – en ayant toujours à l'esprit qu'un habitus se perpétue, d'une part, et est générateur, d'autre part.

La question de la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves peut également se poser en termes d'égalité ou d'inégalité formelle. Dans Les Héritiers¹⁴², les auteurs disent que ne pas voir les inégalités sociales est le plus court chemin pour pouvoir prétendre que les inégalités scolaires sont en fait des inégalités naturelles. Autrement dit, si le système éducatif repose sur une égalité formelle entre les élèves, il est aisé de dire que les inégalités qui subsisteraient alors ne pourraient être que des inégalités naturelles. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ajoutent que l'on entend souvent dire que l'enseignant adapte son cours pour les « moins doués » plutôt que pour les « défavorisés socialement ».

D'un point de vue plus général encore, Pierre Bourdieu précise qu'il ne faut pas imputer aux seules inégalités économiques, ou à la seule volonté politique, les inégalités scolaires. « Le système d'éducation peut en effet assurer la perpétuation du privilège par le seul jeu de sa logique propre »¹⁴³. Si jamais le système éducatif offrait une égalité formelle grâce à des bourses, il ne serait alors

¹⁴² Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Pierre (1964). Les Héritiers. Éditions de Minuit, Paris. (Le Sens commun). p.111

¹⁴³ *Idem*, p.46

que plus légitime de continuer à dénoncer des inégalités naturelles. La question de la démocratisation est donc subordonnée « à la connaissance que l'on se donnera de l'inégalité culturelle socialement conditionnée et à la décision de la réduire »¹⁴⁴.

Les enjeux principaux sont les suivants : niveler les inégalités, est-ce à dire qu'il faille éduquer les élèves afin de les faire tendre vers un seul et même modèle ? Ou encore, est-ce à dire qu'il faille faire en sorte que tous les modèles visés différents se valent ? L'autre forme de l'alternative était le choix de prendre en compte l'hétérogénéité pour conserver les inégalités : cela veut-il dire qu'il faille donner des enseignements spécifiques à chaque « profil culturel » et reproduire ainsi le schéma social de départ des différences entre arbitraires culturels ?

À partir du moment où le système éducatif prétend gérer l'hétérogénéité des élèves, c'est à dire prendre en compte des critères d'hétérogénéité afin d'y adapter une certaine forme d'organisation au sens large – en l'occurrence par le biais de dispositifs nouveaux – il faut bien se rendre compte que le choix se situe au niveau fondamental de la finalité même du système éducatif lui-même.

Émile Durkheim disait : « l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné »¹⁴⁵. Il est bien question ici de l'hétérogénéité de la jeune génération – jeune génération qui est prise en charge, quasiment dans son entier aujourd'hui, par le système éducatif. Il s'agit de donner autant de formes d'éducation différentes qu'il existe de milieux différents. Selon les milieux, les professions, l'éducation tend vers une spécialisation. Cela dit, il existe une base commune

¹⁴⁴ *Idem*, p.123

¹⁴⁵ Durkheim, Émile (1922). Éducation et sociologie. Presses Universitaires de France, Paris, édition de 1997. (Quadrige). p.51

représentée par l'idéal de l'homme que chaque société souhaite ou a. La différenciation se fait à partir d'un certain point : il y a donc une base commune à la société, base à laquelle se greffent des éléments propres à chaque groupe social.

Émile Durkheim¹⁴⁶ ajoute qu'il est impossible que la société laisse à la sphère privée, à la famille, le soin d'élever la jeune génération. Étant donné que l'éducation a une fonction collective de maintien de la société, elle prépare l'enfant au milieu dans lequel il va être amené à vivre.

L'enjeu fondamental de la gestion de l'hétérogénéité des élèves est donc bien celui-ci : la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves par le système éducatif se place-t-elle dans l'optique d'une réduction des inégalités sociales, ou se place-t-elle dans une optique de reproduction sociale en étant le garant de l'évitement d'une suscitation à des sentiments de révolte, neutralisant toute référence sociale ?

4.4. Conclusion

L'approche réalisée à partir de l'étude approfondie de la mise en place et du fonctionnement du dispositif des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel vécus par les enseignants est riche en éléments de réponse à deux niveaux : tout d'abord sur le plan de la réforme de l'Enseignement Professionnel Intégré et du dispositif des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel en eux-mêmes ; ensuite, sur un plan réflexif plus large.

Les enseignants se positionnent tous, implicitement ou explicitement, dans le débat entre les deux grandes tendances historiques de l'enseignement professionnel. Les enseignants des disciplines générales se situent globalement dans ce que j'ai appelé plus haut, la tentative d'émancipation par rapport au domaine professionnel. Les enseignants des disciplines professionnelles, très

¹⁴⁶ *Idem.* pp.51-61

majoritairement et quant à eux, se placent plutôt dans l'optique d'un renforcement du lien entre lycée et entreprise, pour un lycée professionnel qui prépare avant tout à un métier. Les enseignants du domaine général prônent alors en premier lieu d'atteindre un objectif « scolaire » dans une vision de lutte contre l'échec scolaire (échec perçu comme d'abord un échec dans les disciplines générales de la part des élèves). De leur côté, les enseignants du domaine professionnel prônent avant tout un apprentissage technique et professionnel. En d'autres termes, il est possible de caractériser ces différentes postures de la façon suivante : les enseignants des disciplines générales se situeraient dans une optique de lutte contre l'échec scolaire, tandis que les enseignants de disciplines professionnelles seraient dans une sorte d'alternative « post échec scolaire ».

Ces positionnements ne sont pas sans conséquence sur la manière qu'ont les enseignants d'aborder la question de la valorisation de l'enseignement professionnel. Les enseignants du domaine général sont plus enclins à voir un enseignement professionnel dévalorisé dans la mesure où celui-ci resterait une voie de relégation pour des élèves en échec. À l'inverse, leurs collègues des disciplines professionnelles sont plutôt enclins à considérer que l'enseignement professionnel peut être valorisé dans la mesure où il serait une alternative efficace pour une formation et une insertion professionnelles des élèves.

Ce qu'il est important de retenir, c'est que ces positionnements dépendent fortement de la discipline enseignée. Les enseignants des disciplines générales perçoivent leurs propres enseignements comme des disciplines scolaires dans lesquelles les élèves sont en échec ou en difficulté, et auraient par conséquent du mal à les valoriser (à cause notamment d'un décalage vécu entre « ce qui intéresse les élèves » et l'intérêt de leurs disciplines). En face, les enseignants du domaine professionnel perçoivent leurs enseignements comme des disciplines « nouvelles » (par rapport à ce qui est enseigné précédemment dans le cursus des élèves) et efficaces en regard du rôle qu'ils attribuent au lycée professionnel (et donc intéressantes selon eux aux yeux des élèves).

La question de l'articulation entre enseignement général et enseignement professionnel revient très fréquemment dans les entretiens (au-delà des réponses

concernant les questions l'abordant directement). Reprenant les éléments développés plus haut, les enseignants dans leur ensemble vivent cette tentative d'articulation comme une hiérarchisation entre les disciplines. Les enseignants du domaine général subissent alors une sorte de domination des enseignements professionnels. Là encore, la valeur accordée par les enseignants à chaque discipline joue un rôle important dans cette hiérarchisation. Que ce soit en regard du rapport au savoir présumé des élèves, des hiérarchisations extérieures au lycée professionnel, les enseignants ont leurs propres représentations des disciplines qu'ils enseignent. Le rapport qu'ils entretiennent avec leurs disciplines (un enseignement général porté vers la « culture générale », un enseignement professionnel « concret et efficace », la distinction entre théorie et pratique, etc.) va structurer la façon dont les enseignants vont appréhender l'articulation entre enseignement général et enseignement professionnel, le rôle qu'ils peuvent tenir au sein du lycée professionnel.

Si les enseignants rejettent, à juste titre, la responsabilité des choix et des objectifs choisis par la réforme de l'Enseignement Professionnel Intégré et devant dicter la mise en place des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel, ils se placent eux-mêmes comme étant les principaux acteurs de cette mise en place (sans nier les rôles à jouer des autres acteurs au sein du lycée professionnel). En d'autres termes, bien qu'ils semblent partager l'idée selon laquelle une réforme serait intrinsèquement « bonne ou mauvaise », intrinsèquement réalisable ou non, ils admettent avoir un rôle à jouer pour que cette réforme puisse produire des effets. Dans cette optique, le positionnement « des collègues » est un élément pris en compte par la plupart des enseignants : ouverture d'esprit, ouverture aux autres disciplines, acceptation ou non de collaborer entre collègues, acceptation de montrer aux autres ses façons de faire, etc..

Le public visé, les élèves, est lui aussi perçu comme un élément déterminant dans la mise en place et dans le fonctionnement de la réforme. Quand les enseignants doivent tenter de « travailler autrement » ou de proposer des solutions, ils le font en regard des attentes présumées des élèves, ainsi que du « niveau » de ces derniers. Autrement dit, le rapport au savoir des élèves, tel qu'il est vu par les enseignants, vient comme un ensemble d'éléments structurant les

possibilités d'action des enseignants. Partant de là, chaque enseignant va penser sa façon d'agir en fonction de ce que sa propre discipline peut apporter, à leurs yeux, à des élèves dont le rapport au savoir est perçu de telle ou telle manière.

En regard de tous ces éléments, le dispositif des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel tel que j'ai pu l'observer ne semble pouvoir amener qu'un très faible apport par rapport à l'enseignement classique, du moins de manière très ponctuelle et limitée. Dans la majeure partie des cas, le cloisonnement disciplinaire reste fortement marqué. L'articulation entre enseignement général et enseignement professionnel se traduit dans la construction et le déroulement des projets par une position de subordination de l'enseignement général par rapport à l'enseignement professionnel (sauf à de très rares exceptions mais qui concernent des projets dont l'équipe enseignante n'est constituée que d'enseignants du domaine général). La volonté affichée dans le cadre de cette réforme de montrer les enseignements non pas comme un empilement de disciplines mais comme un ensemble cohérent ne trouve pas de réel écho dans les pratiques, chaque enseignant tentant avant tout de légitimer sa propre discipline. Le couple théorie – pratique reste lui aussi fortement utilisé, contribuant à renforcer la hiérarchisation des disciplines en regard des finalités perçues du lycée professionnel.

Si tout cela constitue un ensemble de réponses quant aux questionnements directement relatifs aux enjeux de la mise en place du dispositif des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel, et par-delà à une tentative de transformation du système d'enseignement professionnel, ces éléments ont une portée à mon sens plus grande. La notion de rapport au savoir des enseignants eux-mêmes, interrogée en tant que telle et pas seulement comme par exemple une composante identitaire des enseignants, peut être considérée comme une catégorie d'analyse pertinente pour appréhender le système d'enseignement professionnel et les questions qui s'y rapportent.

5. Le rapport au savoir des enseignants face au changement

Le rapport à leur propre discipline, le rapport au savoir des enseignants, apparaissent comme des éléments essentiels dans la mise en place et le fonctionnement des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel. Au-delà, ces rapports semblent jouer un rôle important dans une tentative de changement des pratiques des enseignants de lycée professionnel. Les entretiens menés auprès des enseignants révèlent en effet des positionnements de la part de ces derniers en lien avec la manière dont ils perçoivent eux-mêmes le sens, la cohérence, ou encore l'intérêt de leur discipline. Ainsi, la distinction entre les enseignants du domaine général et les enseignants du domaine professionnel se retrouve très souvent dans les explications apportées par les professeurs interrogés.

Ce dernier chapitre s'attardera donc sur la notion du rapport au savoir des enseignants. Plus précisément, il s'agira d'abord de s'intéresser à la manière dont les enseignants perçoivent le rapport au savoir de leurs élèves. Ceci est digne d'intérêt dans la mesure où les enseignants légitiment à plusieurs reprises leurs choix pédagogiques en fonction de celui-ci. Il faudra ensuite s'intéresser aux convergences pouvant exister entre ce rapport au savoir des élèves vu par les enseignants et le propre rapport au savoir de ces derniers. Ceci permettra d'expliquer, entre autres éléments, en quoi le rapport au savoir peut être considéré comme un rapport social au savoir et les conséquences que cela implique.

Dans un deuxième temps, ce chapitre s'intéressera directement à la notion de savoir en tant que tel. Il sera question de voir quelle approche de la notion de savoir peut être pertinente dans le cadre de l'analyse des éléments précités. La définition même de la notion de savoir sera discutée. Il s'agira aussi de saisir les nuances impliquées par l'ajout de qualificatifs au savoir en abordant la question des savoirs scolaires.

Pour conclure, il faudra mettre en perspective la notion de rapport au savoir des enseignants avec les tentatives de changement de l'enseignement professionnel. Seront abordées, les pratiques enseignantes et la construction de l'activité scolaire dans un contexte de changement.

5.1. Rapport au savoir enseignant

S'intéresser directement aux enseignants s'est révélé fécond. Essayer de mettre au jour les rapports qu'ils entretiennent, individuellement et collectivement, avec leur activité, leurs disciplines, les élèves, l'institution scolaire, apporte de nombreux éléments de réflexion. De même, il est à mon sens judicieux de placer les contenus des entretiens menés avec les enseignants des lycées professionnels visités dans le cadre d'une approche en terme de rapport au savoir en utilisant la terminologie qui s'y rapporte. De la sorte, il est possible de voir comment les enseignants pensent ou interrogent, de façon plus ou moins consciente, et avec des outils d'analyse variables, le rapport au savoir de leurs élèves.

À ce propos, du point de vue de la méthodologie de l'entretien, ne pas les interroger « directement » sur le sujet (c'est à dire sans avoir recours à des questions telles que « à votre avis, quel rapport les élèves entretiennent-ils avec le savoir ? » par exemple), mais avoir choisi de reconstruire a posteriori les catégories d'analyse, a permis de se rendre compte que les enseignants abordent d'eux-mêmes la question des rapports entretenus par les élèves vis-à-vis des savoirs, de l'école, de leur travail. Le fait qu'ils choisissent de développer des argumentaires concernant les changements éventuels dans le rapport au savoir des élèves dès lors qu'il est question de la mise en place des réformes récentes au sein de l'enseignement professionnel est un résultat en soi. Cela conforte notamment l'idée selon laquelle la notion de rapport au savoir ne doit pas être négligée dans le cadre de l'analyse des tentatives affichées de transformation de l'enseignement en lycée professionnel, et plus précisément en ce qui concerne l'Enseignement Professionnel Intégré et les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel qui en sont la mesure phare. Ce qui m'intéresse alors ici, c'est d'appréhender la façon dont les enseignants perçoivent le rapport au savoir des élèves et, au-delà, leur propre rapport au savoir.

5.1.1. Le rapport au savoir des élèves vus par leurs enseignants

Si les enseignants abordent la question du rapport au savoir de leurs élèves¹⁴⁷, c'est que la très grande majorité d'entre eux pense que de ce rapport vont découler la présence ou l'absence de motivation et/ou de mobilisation de la part de ces élèves. En d'autres termes, ils semblent faire l'hypothèse d'une causalité dans le sens où le rapport au savoir entraîne ou non la motivation, c'est à dire que la représentation serait la cause de l'attitude. Il n'est pour autant pas simple de comprendre, à proprement parler, cette causalité dans la mesure où la distinction entre les deux phénomènes concernés, représentation et attitude, n'est pas claire ; à moins de considérer qu'une attitude puisse être appréhendée comme une sorte de représentation active non conscientisée. Concernant l'existence de différents types de rapport au savoir de la part des élèves, les résultats énoncés par Aziz Jellab (voir encadré ci-dessous) peuvent¹⁴⁸ se retrouver dans le discours des enseignants. En effet, les enseignants mettent rapidement en avant le fait que les élèves de BEP concernés ne représentent pas un ensemble forcément homogène. Cette vision d'une certaine hétérogénéité, dont il a déjà été question dans le chapitre précédent, est confortée quand les enseignants expliquent que les élèves eux-mêmes peuvent ou doivent être responsables de la bonne ou mauvaise marche de telle ou telle activité scolaire et notamment dans le cadre des PPCP.

¹⁴⁷ C'est moi qui replace les propos des enseignants dans la terminologie choisie.

¹⁴⁸ La catégorisation des types de rapport au savoir étant entendue comme une construction de l'auteur.

Rappel¹⁴⁹ : les quatre types de rapport au savoir des élèves en CAP ou BEP présentés par Aziz Jellab

- forme pratique, c'est à dire à la fois un rejet des savoirs scolaires (« décontextualisés ») et une valorisation des apprentissages professionnalisés (« concrets »).

- forme réflexive, où l'investissement scolaire est rationalisé, celui dans la pratique professionnelle est moindre ; cette forme concerne les élèves qui veulent poursuivre leurs études avec un baccalauréat (professionnel ou technique).

- forme désimpliquée, c'est la rupture avec l'ensemble de la chose scolaire, y compris les savoirs et les relations avec les enseignants.

- forme intégrative-évolutive, se caractérise par une tentative de décroisement, une mise en perspective des savoirs scolaires et professionnels. Cette forme concerne les élèves qui construisent un « projet d'avenir ».

J'ai montré précédemment que, toujours du point de vue des enseignants, la motivation et/ou la mobilisation des élèves dépendaient de plusieurs éléments.

La réalisation concrète (au sens d'un produit fini dans le cadre des PPCP) occupe selon eux une place très importante. Les enseignants interrogés estiment pour la plupart que le fait d'avoir une activité qu'ils qualifient eux-mêmes de concrète est valorisée aux yeux des élèves. Ils semblent donc admettre l'existence de la « forme pratique » du rapport au savoir qui se caractérise par une valorisation des apprentissages professionnels aux dépens des savoirs scolaires « décontextualisés ». Cette vision est partagée par les enseignants de disciplines générales et les enseignants de disciplines professionnelles. La distinction se trouve dans le fait que, respectivement, ils le déplorent ou non.

Le cadre de mon travail se situant au niveau des classes de BEP, il n'est pas étonnant aussi de voir les enseignants aborder la question de la poursuite

¹⁴⁹ J'ai présenté ces types de rapport au savoir, résultats des travaux d'Aziz Jellab, en perspective avec la démarche de l'auteur dans le deuxième chapitre. J'y fais appel ici dans le simple but de faciliter la lecture.

d'études comme caractéristique du rapport au savoir entretenu par les élèves. Dans la « forme réflexive » du rapport au savoir, Aziz Jellab montre que l'investissement scolaire est rationalisé. Le fait que les enseignants expliquent que les élèves se mobilisent plus ou moins dans les différentes disciplines scolaires en regard des coefficients à l'examen, par exemple, semble aller dans ce sens. Si la question de l'évaluation dans les PPCP est loin d'être tranchée, ils sont nombreux à la poser en regard de ce que cette évaluation pourrait ou non apporter en termes de motivation pour les élèves. D'une part, l'absence d'évaluation au sens de notes données aux élèves pour les PPCP – ce qui est majoritairement le cas dans les lycées visités – est plutôt perçue positivement comme un moyen de « sortir du strict cadre scolaire ». D'autre part, beaucoup des enseignants qui s'expriment sur le sujet estiment que les élèves ont du mal à percevoir l'intérêt des PCPP du fait de cette absence de note. Dans tous les cas, les enseignants gardent à l'esprit la possibilité pour les élèves d'une poursuite d'études, et font, à ce propos, fréquemment la distinction entre les élèves de CAP et de BEP.

Lorsque les enseignants parlent d'un « noyau dur » d'élèves intéressés et motivés, ils caractérisent ces derniers par leur capacité à comprendre d'eux-mêmes que les disciplines scolaires (générales et professionnelles) sont les composantes d'un ensemble plus vaste. Ces élèves sont décrits comme ayant en tête que l'ensemble de ce qu'ils peuvent apprendre au lycée leur sera utile « plus tard ». Ces élèves auraient un projet pour leur « vie future » sans que ce projet soit restrictif en regard de ce qui serait utile ou non pour le mener à bien. Cette idée de « projet pour la vie future » reste d'ailleurs très floue dans le discours des personnes interrogées. Toujours est-il que cela peut être rapproché de la « forme intégrative-évolutive » caractérisée par Aziz Jellab par une tentative, de la part des élèves, de décloisonnement des savoirs.

L'existence d'une « forme désimpliquée » se retrouve elle aussi dans les entretiens menés dans les lycées. Il faut cependant noter qu'elle ne paraît concerner qu'une très faible minorité des élèves. Peu d'enseignants m'ont dit connaître des élèves qui seraient en rupture complète avec le lycée, les enseignants et les disciplines scolaires. Bien que la plupart évoquent la possibilité d'une telle situation, ils disent n'avoir été confrontés eux-mêmes qu'à de très rares

cas d'élèves en totale rupture avec la chose scolaire. Cela dit, la « forme désimpliquée », par définition, n'est pas propice à ce que les enseignants puissent avoir affaire directement avec un élève dont la rupture avec le lycée serait consommée. Qui plus est, les enseignants rencontrés ne tentent pas réellement d'expliquer les causes de cette éventuelle rupture. À ce propos, le phénomène d'absentéisme prolongé revient le plus souvent sans que la frontière entre cause ou effet ne soit nette. Il faut remarquer néanmoins que les enseignants qui acceptent de s'exprimer sur le sujet¹⁵⁰ sont d'accord avec l'idée qu'une explication éventuelle est à chercher du côté de l'histoire singulière de l'élève, pour reprendre les termes de Bernard Charlot.

5.1.2. Insertion professionnelle et autres convergences thématiques

Ce qu'il est intéressant de voir à présent, et ce que révèlent les entretiens menés, ce sont les convergences qui peuvent exister entre le rapport au savoir entretenu par les élèves et celui qui est entretenu par les enseignants.

Lorsqu'il s'agit de s'intéresser au sens et à la cohérence des enseignements (ce qui est, je le rappelle, un des objectifs principaux de la réforme de l'Enseignement Professionnel Intégré et des PPCP), les deux « tendances » existant historiquement dans la construction de l'enseignement professionnel se retrouvent. D'un côté, l'enseignement professionnel peut être perçu comme émancipateur pour les élèves¹⁵¹. C'est l'idée selon laquelle, l'enseignement professionnel apporte non seulement des connaissances pratiques mais qu'il permet de former des citoyens dotés d'une certaine culture générale (notion vague s'il en est). De l'autre côté, l'enseignement professionnel va d'abord se définir comme un lieu de formation devant répondre aux besoins du monde productif, y

¹⁵⁰ À mon sens, les enseignants qui ne souhaitent pas aborder en détail ce sujet ne le font pas par manque d'éléments de réflexion, bien plus que par un éventuel « rejet » des élèves concernés.

¹⁵¹ Je reviendrai sur l'idée d'une émancipation rendue possible grâce au savoir un peu plus loin.

compris dans le cas où ces besoins intègrent des capacités d'initiative, d'autonomie et d'adaptation – qui peuvent être développées par une « culture générale », ce qui ne va pas sans compliquer les enjeux d'un point de vue axiologique – et qui explique peut-être en partie certains « chevauchements » dans les discours des enseignants. En effet, ces deux visions, respectivement plutôt partagées dans les entretiens par les enseignants de disciplines générales pour la première, et par les enseignants de disciplines professionnelles pour la seconde, peuvent néanmoins se retrouver mêlées dans les discours, se chevaucher. Il faut également noter que les enseignants, à l'unanimité, n'oublient jamais de préciser que l'École, y compris dans le cadre du lycée professionnel, a pour mission première de transmettre des savoirs. Ceci n'est pas anodin.

Dans ce cadre, l'idée la plus nettement partagée est celle de la prédominance du besoin d'insertion professionnelle. En se référant aux résultats des travaux précédemment cités tels que ceux de Bernard Charlot ou Aziz Jellab, il est possible de voir que le souci de s'insérer dans la vie professionnelle, quelle qu'en soit la raison originelle, est présent chez la plupart des élèves. De même, les enseignants confirment cette idée lors des entretiens. C'est d'ailleurs en s'appuyant sur celle-ci que les enseignants justifient de privilégier la réalisation de produits finis dans le cadre de leurs enseignements dans l'optique de montrer aux élèves le lien qui peut exister entre activité scolaire et métier futur.

Il faut, cela dit, garder à l'esprit qu'il existe des nuances. Chez les élèves, la prédominance de l'insertion professionnelle n'aura pas toujours la même force, comme l'a montré Aziz Jellab. Chez les enseignants, les différences sont à chercher dans la façon dont ils jugent la prédominance de l'insertion professionnelle et dans la posture qu'ils vont tenter d'adopter face à celle-ci. En d'autres termes, une partie des enseignants – plutôt les enseignants de disciplines générales – va déplorer l'importance accordée à la question de l'insertion professionnelle. Ces enseignants vont alors tenter de « contourner » le problème en essayant de montrer que d'autres enjeux sont présents. Pour autant, ils vont également s'efforcer de prouver aux élèves la valeur de leurs disciplines en regard d'une insertion professionnelle. Une autre partie – plutôt les enseignants de disciplines professionnelles – semble accepter, et même approuver, la

prédominance de l'insertion professionnelle dans la mesure où, une fois encore, ils considèrent que l'objectif des disciplines professionnelles est de préparer à l'exercice d'un métier. Ces enseignants vont quant à eux « jouer la carte à fond » de leurs disciplines en tant que moyens efficaces de parvenir à cette fin.

Par delà, ce qui est frappant dans les discours des enseignants interrogés, c'est que cette très forte présence accordée à l'insertion professionnelle serait déterminée par une situation économique et sociale extérieure. Il semble légitime de se demander, dans le cas d'une situation économique et sociale perçue comme assurant l'insertion professionnelle des élèves à la sortie du lycée, quelle serait alors la position de ces mêmes enseignants. Toujours est-il que cet état de fait, tel qu'il est perçu, à tort ou à raison, amène une plus grande difficulté aux yeux des enseignants de disciplines générales à montrer aux élèves le sens et la valeur de leurs enseignements par rapport à ceux des disciplines professionnelles. Ceci est partagé par l'ensemble des enseignants interrogés, y compris les enseignants du domaine professionnel. L'importance du lien entre l'école et l'entreprise, ainsi que l'instrumentalisation des savoirs qui en découlerait, qu'elle soit subie ou acceptée, sont des préoccupations présentes dans tous les entretiens menés auprès des enseignants des lycées visités.

5.1.3. Un rapport social au savoir

Ce qui vient d'être dit atteste l'idée selon laquelle le rapport au savoir est un rapport social. « Il est social en ce que le rapport des individus au savoir et à l'école exprime leurs conditions sociales d'existence »¹⁵². Admettre que la situation économique et sociale, que les difficultés d'insertion professionnelle des élèves à la sortie du lycée professionnel sont des composantes essentielles dans la construction du rapport au savoir, c'est admettre le poids d'une certaine contingence sociale dans la façon dont les élèves et les enseignants, et au-delà

¹⁵² Bautier Élisabeth, Charlot Bernard et Rochex Jean-Yves (1992). Écoles et savoir dans les banlieues... et ailleurs. Armand Colin, Paris. (Enseigner – Formation des enseignants). p.103

n'importe quel individu, vont appréhender leur travail, l'activité scolaire, les disciplines enseignées, l'école. « Ce rapport au savoir est un rapport social en ce que non seulement les conditions d'existence de ces jeunes mais aussi leurs attentes face à l'avenir et à l'école expriment les rapports sociaux qui structurent notre société »¹⁵³.

Lorsque les enseignants se positionnent vis-à-vis de l'insertion professionnelle des élèves, ils disent clairement l'existence d'un lien avec la réussite ou l'échec scolaire de ces derniers. Bien qu'il soit possible de trouver dans les discours de certains des enseignants interrogés l'idée selon laquelle la réussite scolaire ne suffit plus forcément à elle seule à garantir l'insertion professionnelle, ceux-ci estiment pour autant qu'elle est un passage obligé, une condition minimum. D'autre part, si ces mêmes enseignants admettent que l'enseignement professionnel puisse être dévalorisé du fait de cette « insuffisance de garantie », ils envisagent une éventuelle amélioration de cette situation par un renforcement du lien avec l'entreprise (par exemple avec une connaissance accrue du tissu productif local et une relation plus poussée avec celui-ci), avec le métier futur des élèves. Ce qui a été dit plus haut, sur le sentiment d'une situation économique et sociale extérieure contraignante, montre que les enseignants accordent une place aux évolutions idéologiques, politiques, économiques et sociales dans la définition du lien entre école et insertion professionnelle.

Pour autant, les auteurs des précédentes citations mettent en garde contre une vision qui serait trop déterministe. « Les rapports sociaux *structurent* le rapport au savoir et à l'école, ils ne le *déterminent* pas »¹⁵⁴. Ils réfutent l'idée d'une détermination du rapport au savoir et à l'école par les rapports sociaux dans la mesure où il est possible de trouver différents rapports au savoir provenant d'individus vivant dans les mêmes conditions. Ceci étant dit, il faut bien voir que la notion de structuration renvoie tout de même à l'idée d'un cadre relativement rigide.

¹⁵³ *Idem*

¹⁵⁴ *Idem*. Ce sont les auteurs qui soulignent.

Dans leur singularité, par définition, il est légitime de penser qu'il existe des différences dans les caractéristiques des rapports au savoir. Cela est perceptible lorsque l'on s'arrête sur les nombreux bilans de savoirs réalisés par des élèves¹⁵⁵. Mais la question qui peut se poser est de savoir si le cadre (lien entre formation et emploi, importance de l'insertion professionnelle, instrumentalisation des savoirs) dans lequel se construisent ces différents rapports au savoir n'est pas lui-même, en partie du moins, déterminé par une structuration sociétale qui dépasse l'individu. S'il est difficile de nier que les trajectoires individuelles peuvent diverger de déterminismes sociaux statistiquement observés, pour autant il serait excessif d'abandonner toute tentative de catégorisation et de se condamner ainsi à l'examen au cas par cas des situations individuelles, sans pouvoir les rapporter à des cadres d'intelligibilité collective. Il est en effet possible de dire que les rapports sociaux peuvent déterminer de grandes tendances communes à la multiplicité des rapports au savoir. En d'autres termes, qu'il existe une « base » commune sur laquelle viennent se construire de multiples rapports au savoir.

Les éléments mis en avant précédemment et concernant la construction de l'enseignement professionnel permettent également de s'interroger à ce sujet. En outre, Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex soulignent que la référence faite par les élèves au métier conduit à une alternative de choix politique et pédagogique : soit l'école tente de se servir de ce lien en le rendant « bénéfique », soit l'école essaie de s'en défaire. Je partage avec ces auteurs l'idée que le choix qui a dominé dans la construction de l'enseignement professionnel s'est porté sur la première des propositions. Ces derniers ajoutent que si cela est pertinent dans la mesure où l'école ne va pas à l'encontre des représentations des élèves, dans le même temps cela contribue à renforcer ces représentations. C'est l'idée que l'on retrouve dans les distinctions faites plus haut entre le

¹⁵⁵ Notamment dans Jellab, Aziz (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Presses Universitaires de France, Paris. (Éducation et formation, recherche scientifique. Ou encore dans Rochex, Jean-Yves (1995). *Le Sens de l'expérience scolaire*. Presses Universitaires de France, Paris, édition de 1998. (l'Éducateur). 300p.

positionnement des enseignants du domaine général et ceux du domaine professionnel.

Il reste cependant à savoir comment se construisent ces représentations. Il ne me semble pas que l'on puisse dire que l'école soit uniquement dépositaire de représentations (qui émaneraient notamment des élèves) avec lesquelles elle devrait composer. Il est à mon sens légitime de penser que l'école elle-même est productrice, pour partie, de ces représentations. Autrement dit, le fait que les élèves usent d'une référence au métier dans la construction de leur rapport au savoir serait une conséquence des choix politiques et pédagogiques produits par l'école et les décideurs politiques, et non pas l'inverse. Il est néanmoins très probable que les uns et les autres se nourrissent mutuellement.

Pour revenir à l'alternative susnommée, entre utilisation de la référence au métier ou son évitement, ces auteurs précisent que le cloisonnement dans les représentations relatives au premier choix concerne d'abord les élèves en difficultés. La seconde proposition reviendrait alors à montrer aux élèves que le savoir peut avoir du sens en lui-même. Il s'agirait donc bien de se placer dans une optique où l'école peut avoir prise sur les représentations de ses élèves. C'est pourquoi, les questions du savoir, des savoirs, des disciplines scolaires, de leur construction et de leur articulation au sein de l'école, et en l'occurrence du lycée professionnel, méritent d'être posées. Par ailleurs, si certains élèves réduisent le savoir à l'acte d'apprendre, « et la réduction de l'acte d'apprendre à sa signification institutionnelle dans l'univers scolaire »¹⁵⁶, il devient nécessaire de s'interroger sur ces significations construites par l'institution scolaire.

¹⁵⁶ Bautier Élisabeth, Charlot Bernard et Rochex Jean-Yves (1992). Écoles et savoir dans les banlieues... et ailleurs. Armand Colin, Paris. (Enseigner – Formation des enseignants). p.101

5.2. Quel savoir ?

Cela a été évoqué dans le deuxième chapitre, la sociologie dite de la reproduction a mis en avant la violence symbolique émanant de l'institution scolaire et a proposé de mesurer l'échec scolaire en termes de différences de positions entre les élèves vis-à-vis d'une culture dominante. Partant de là, cette sociologie ne s'intéresse pas à l'hétérogénéité des groupes sociaux. Elle ne propose pas d'expliquer les cas atypiques, c'est à dire les cas d'individus n'ayant pas le même parcours scolaire que la majorité des autres individus de leur groupe. Ainsi, une approche en terme de rapport au savoir établit que la position sociale (ou la situation) d'un élève prend ses racines dans un groupe social mais ne peut être réduite à ce dernier. Il s'agit également de percevoir l'expérience de l'élève dans son parcours scolaire. Il est question enfin, de considérer l'individu comme singulier et créateur de sens, sans pour autant nier qu'il évolue au sein d'une certaine contingence sociale.

J'ai rappelé et mobilisé les nombreux apports d'une telle approche précédemment. J'admet notamment, avec Yves Careil, que « les recherches déjà menées 'dans les banlieues' et sous cette perspective, plus spécifiquement centrées sur les mobiles de la mobilisation de l'enfant (sur ce qui produit sa mise en mouvement, sa mise en activité), sur le sens qu'il attribue au fait d'aller à l'école et d'y apprendre des choses, sur le sens qu'il donne à ce qu'on y apprend et aux façons d'apprendre, permettent de mieux comprendre le processus réussi ou raté d'apprentissage scolaire, en même temps que se voit intégré ce que la plupart des descriptions interactionnistes ou ethnométhodologiques 'oublent' de l'École : qu'il s'y distribue du savoir »¹⁵⁷.

¹⁵⁷ Careil, Yves (1998). De l'École publique à l'école libérale. Presses Universitaires de Rennes, Rennes. (Le Sens social). p.216

5.2.1. Quelle approche du savoir ?

Dans les critiques qu'ils font de la sociologie de la reproduction et de la sociologie critique des années soixante, les théoriciens du rapport au savoir évoquent l'absence d'une prise en compte des contenus d'enseignement. Rappelant que la fonction première de l'École est de transmettre des savoirs, ils proposent donc de s'y intéresser en premier lieu. Dans cette perspective, deux approches peuvent être mises en avant. D'une part, il est possible de traiter la question des savoirs par une approche en terme de curricula, qu'ils soient officiels ou cachés. D'autre part, se référant notamment aux travaux de Basil Bernstein, les savoirs peuvent être appréhendés en termes d'apprentissage. Dans le cadre des recherches sur le rapport au savoir précédemment mobilisées, la seconde approche est retenue.

Partant de là, ces auteurs montrent par exemple que les élèves peuvent attribuer du sens à l'école et se mobiliser sans pour autant assimiler les savoirs. De ce décalage entre construction du sens et réussite effective peut naître un échec scolaire par démobilitation. Il serait en outre légitime de poser la question de savoir, en admettant que la mobilisation d'un élève ne rime pas forcément avec sa réussite, si démobilitation entraîne nécessairement l'échec scolaire.

Toujours est-il qu'une distinction peut être opérée entre des élèves en difficulté qui privilégieraient un rapport au métier, et des élèves plutôt en réussite qui construiraient un rapport au savoir plus directement. Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex montrent à ce propos que, pour les élèves de « bonnes classes », « ce qui compte dans le savoir, c'est le savoir. Le savoir fait sens en lui-même, la fonction formative de l'école est clairement identifiée. Aussi le rapport que ces jeunes entretiennent avec le savoir n'est-il pas instrumental : le savoir peut être important sans être utile, il peut même être 'important' et 'inutile'(...) »¹⁵⁸. Pour autant, et les auteurs le précisent, ce processus complexe

¹⁵⁸ Bautier Élisabeth, Charlot Bernard et Rochex Jean-Yves (1992). Écoles et savoir dans les banlieues... et ailleurs. Armand Colin, Paris. (Enseigner – Formation des enseignants). p.82

ne saurait être réduit à l'expression par les élèves concernés d'un rapport totalement désintéressé et uniquement tourné vers une sorte de « culture gratuite ». Si ces élèves semblent admettre que le savoir peut faire sens en lui-même, ils ne perdent pas de vue que leur parcours scolaire prépare leur avenir.

En résumé, les auteurs de Écoles et savoir dans les banlieues... et ailleurs décrivent trois formes de savoirs tel que ce dernier est perçu par les élèves :

- le savoir peut être rapporté à la discipline scolaire. Cette dernière est, quant à elle, considérée en regard à ses apports et son utilité. La valeur et le sens attribués aux disciplines scolaires se mesurent alors en fonction des effets qu'elles produisent. L'articulation, ou la cohérence théorique, entre ces disciplines n'est pas appréhendée par les élèves concernés. Ces élèves sont plutôt ceux en difficulté scolaire et construisent un rapport au savoir que les auteurs qualifient de fragile.

- le savoir peut aussi se définir en tant qu'objet théorique. Dans ce cas, le savoir est intéressant pour lui-même car il est théorique. L'utilité de tel ou tel savoir ne se mesure alors plus en regard du caractère concret qu'il peut revêtir. Pour les auteurs, cette définition du savoir dépasse les découpages institutionnels des disciplines scolaires. Il semble néanmoins que la référence à la discipline scolaire qui permet de « nommer » les savoirs reste présente.

- enfin, le savoir peut être appréhendé comme activité réflexive. « Savoir, c'est réfléchir, se forger sa propre opinion »¹⁵⁹. La valeur du savoir provient de ce qu'il permet de réfléchir et de comprendre le monde. Dans ce cadre, la référence explicite à la discipline scolaire est moindre.

¹⁵⁹ *Idem*, p.86

5.2.2. De la difficulté d'appréhender la notion de savoir

Lorsqu'il est question de rapport au savoir, l'idée d'un savoir présentant intrinsèquement de l'intérêt ou de la valeur revient dans les discours, tant chez les enseignants interrogés que chez les chercheurs. Dans le même ordre d'idées, la légitimation de tel ou tel choix de contenu d'enseignement « méritant d'être transmis » aux élèves se fait volontiers par l'intermédiaire de la notion d'universalité. Or, la notion d'un savoir universel, d'un savoir intéressant « pour lui même » ne semble pas aller de soi. Aussi, je discuterai de la notion de savoir en faisant appel un temps aux travaux de philosophes tels que Platon afin de montrer l'existence d'une certaine persistance historique, en tout cas de l'ancienneté, d'une hiérarchisation semblant inévitable des savoirs. Ceci n'étant pas sans résonance sur les questions actuelles traitées dans la présente thèse.

Platon est connu pour être, entre autres, le fondateur d'une conception du savoir comme une participation du sujet à la vérité absolue, cette vérité restant inaccessible dans sa totalité, du moins en ce monde matériel. Sa théorie de la connaissance s'appuie sur une métaphysique qui postule l'existence d'un monde immatériel, immuable et intelligible (accessible par la pensée), appelé le monde des Idées, et celle d'un monde matériel, changeant et sensible (accessible par les sens), qui n'est qu'un reflet du premier.

« Il faut convenir qu'il existe premièrement ce qui reste identique à soi-même en tant qu'Idée, qui ne naît ni ne meurt, ni ne reçoit rien venu d'ailleurs, ni non plus ne se rend nulle part, qui n'est accessible ni à la vue ni à un autre sens et que donc l'intellection a pour rôle d'examiner ; qu'il y a deuxièmement ce qui a même nom et qui est semblable, mais qui est sensible, qui naît, qui est toujours en mouvement, qui surgit en quelque lieu pour en disparaître ensuite et qui est accessible à l'opinion accompagnée de sensation »¹⁶⁰.

¹⁶⁰ Platon, Timée

Dans un tel contexte métaphysique, il réfute que la connaissance puisse dépendre d'un état subjectif et empirique de l'individu et pose alors le problème de la fondation du savoir. Pour lui, le fait de rendre les choses intelligibles ne peut pas avoir une origine sensible. Cette origine sensible aurait pour conséquence de fausser la pensée. Il est donc à l'opposé de toute forme d'empirisme. Posant ce problème, Platon développe une doctrine connue sous le nom de théorie des Idées¹⁶¹. Dans cette théorie, les Idées sont la vraie réalité, elles sont permanentes et même éternelles. Elles permettent de trouver un fondement stable à une connaissance universelle, libérée des illusions des sens et de la subjectivité. « Pour que le discours universel ait un objet, pour qu'il ne soit pas un discours vide, il faut que le système des Idées soit. ¹⁶²»

Chez Platon, la connaissance de ces Idées se fait par ce qu'il appelle, en l'empruntant probablement¹⁶³ à Pythagore, la réminiscence, à laquelle on peut parvenir en étant guidé par un habile questionnement, la maïeutique socratique, ou par une discipline intellectuelle rigoureuse, la dialectique. En deux mots, la notion de réminiscence présuppose que l'âme de l'individu (son esprit) perd le clair souvenir des Idées à sa naissance (l'âme étant immortelle et passant d'un corps à un autre, elle fréquente le monde des Idées entre deux réincarnations).

Platon opposait donc sens et Idées. La condition première pour atteindre la connaissance est de s'affranchir des sens qui incitent à la passion, à la colère et au plaisir immédiat. Cette très ancienne conception du chemin de la connaissance vécu comme une ascèse pénible et difficile, comme Platon l'illustre dans le célèbre passage du « mythe de la caverne¹⁶⁴ », laisse probablement encore des traces dans nos représentations et particulièrement dans celles des enseignants

¹⁶¹ J'userai ici de la notation classique qui consiste à écrire « Idée » avec un « I » majuscule quand il s'agit de l'Idée au sens de Platon dans sa théorie.

¹⁶² Châtelet, François (1972). La philosophie païenne. Hachette, Paris. (Pluriel). p.119

¹⁶³ La filiation de Pythagore à Platon reste mal assurée. Elle se fonde essentiellement sur une affirmation d'Aristote : « Après les philosophes dont nous venons de parler [Pythagoriciens et Éléates], survint Platon, dont la doctrine est en accord le plus souvent avec celle des Pythagoriciens, mais qui a aussi ses caractères propres, bien à part de la philosophie de l'École italique. » (Métaphysique., A 6, 987 a 29- 31)

¹⁶⁴ Platon, République, VII, 514-517

(« [Les élèves] veulent tout de suite faire de la pratique, mais il faut leur faire comprendre qu'ils doivent travailler la théorie pour y arriver, sinon c'est pas la peine » (G4)). Dans la pensée de Platon, les Idées, qu'il est tentant de rapprocher de la notion plus familière de concept, ne proviennent donc pas de l'expérience. Au contraire, comme elles existent séparément du monde sensible, et indépendamment des sujets, des âmes, c'est en s'élevant au-dessus de l'expérience qu'il deviendra possible de les atteindre. Les Idées sont dans l'âme de l'individu, cachées par l'opacité du corps et les illusions des sens et de l'opinion.

Le problème est alors de comprendre comment il est possible d'atteindre le savoir immuable en vivant dans un monde sensible et en mouvement. C'est là que Platon, a développé une théorie de la réminiscence et de l'immortalité de l'âme. En quelques mots, Platon retiendra que l'homme appartient aux deux mondes susnommés. Par le corps, l'homme est inscrit dans le monde sensible, tandis que par l'âme, il est attaché au monde des Idées. L'âme est immortelle, elle est préexistante à l'homme et survivra à la mort de celui-ci. L'âme a donc déjà contemplé les Idées. L'enjeu pour l'homme est alors de retrouver ces Idées qu'il a perdues. En d'autres termes, savoir, c'est se souvenir d'Idées antérieures à sa propre vie. Dès lors, apprendre signifie retrouver en soi-même la connaissance des Idées par une actualisation de ce que l'on sait « en puissance ». Le véritable savoir est le savoir de l'universel, c'est à dire qu'il provient de l'esprit et non pas des choses extérieures à l'individu. La méthode pour parvenir à atteindre le monde des Idées, Platon la nomme « dialectique ». C'est une démarche rationnelle qui trouve ses racines dans la maïeutique socratique, dont une démonstration emblématique se trouve dans le Ménon, où Socrate fait retrouver comment dupliquer la surface d'un carré à un jeune esclave ignorant¹⁶⁵ .

Aux côtés de cette réflexion métaphysique, la pensée de Platon revêt un caractère politique. En effet, dans la définition de sa république idéale, il réserve aux seuls savants le pouvoir de décider dans la Cité et distingue trois niveaux

¹⁶⁵ Platon, Ménon, 82e-85c

hiérarchiques : l'esprit (c'est à dire les dirigeants, les « philosophes-rois »¹⁶⁶), le cœur (les soldats, les forces de l'ordre), et le ventre (les producteurs et les commerçants...). Aussi ancienne soit-elle, entretenue bien entendu par les réalités sociales au cours de l'histoire, et relayée par d'autres comme l'opposition entre loisir et non-loisir (*otium/negotium*) dans les sociétés romaines, ou comme le découpage entre arts libéraux et arts mécaniques dans l'enseignement médiéval, cette distinction perdurera jusqu'à nos jours et structure encore probablement pour une part les représentations des différents acteurs de l'école.

Descartes ira pour partie dans le même sens lorsqu'il fera l'opposition entre la pensée et l'étendue. Cependant, chez Descartes, l'action visant la maîtrise de la nature¹⁶⁷ est valorisée par rapport à la sagesse antique des stoïciens, considérée comme une résignation, ce qui devrait ouvrir en principe la voie d'une réhabilitation de l'action pratique par rapport à la pensée. Mais la hiérarchie demeure, ne serait-ce que par la prééminence du Cogito par rapport à l'établissement de l'existence du corps¹⁶⁸. Les penseurs du siècle des Lumières entretiennent l'ambiguïté. L'Encyclopédie notamment fait l'éloge des techniques et des métiers manuels mais, dans le même temps, c'est à cette époque qu'est véritablement inventée et mise en avant la figure de l'intellectuel avec des personnages tels que Voltaire par exemple.

Après ces quelques exemples parmi de nombreux autres possibles, la très grande ancienneté et la persistance historique d'une hiérarchie entre les savoirs qui seraient en fait des savoir-faire techniques dont la valeur est fonction de leur utilité pratique et un savoir réputé « théorique » apparaissent clairement. Cette distinction se retrouve d'ailleurs fortement ancrée dans les discours des enseignants interrogés (par exemple : « c'est sûr que quand tu leur demandes [aux élèves] de faire un portail électrique... Je comprends que le prof de français ait du mal à faire quelque chose » (H3) ; « nous on a fait une remorque, et ben les élèves

¹⁶⁶ Platon, République, V, 471c-475c

¹⁶⁷ Il s'agit désormais « de nous rendre comme maîtres et possesseurs de la nature » Descartes, Discours de la méthode, Sixième partie

¹⁶⁸ Le titre de la deuxième méditation est à ce sujet éloquent : « De la nature de l'esprit humain ; et qu'il est plus aisé à connaître que le corps. » Descartes, Méditations métaphysiques, méditation seconde.

ils savent faire une remorque, ils ont compris que quand je leur disais qu'un truc était important, et ben on arrivait au bout » (H2)). Pour autant, il est légitime de se poser la question de savoir si cette approche peut être réellement féconde. En effet, il est possible de penser qu'une opposition nette ne passe pas toujours et forcément entre utilité pratique et superfluité théorique. Les écoles d'ingénieurs par exemple, fondées dès l'Ancien Régime mais surtout par la Révolution et l'Empire, sont bien chargées d'une mission d'utilité pratique (technique, polytechnique), et les sciences y sont enseignées dans un esprit d'efficacité technique et pas véritablement dans un esprit de recherche théorique (ce qui me semble, avec précautions, être encore le cas aujourd'hui). Dans ce type d'école, la « théorie » n'aurait de sens que par rapport à la possibilité de ses applications. Il est à ce propos légitime de faire l'hypothèse que cette conception soit encore dominante dans l'industrie et contribue à structurer les représentations de bon nombre des enseignants, surtout de disciplines professionnelles, dans les lycées professionnels de nos jours, et peut-être même ailleurs. Le cas des mathématiques dans les PPCP est éloquent, elles sont plus que volontiers instrumentalisées.

Le couple théorie-pratique a longtemps été, et reste encore très largement aujourd'hui structurant dans les discours et dans la construction de significations de telles ou telles activités ou situations. Les chercheurs du « groupe savoirs d'action » n'hésitent pas à dire que ceci constitue l'équivalent d'un paradigme de pensée dont les caractéristiques seraient les suivantes :

- « à la théorie seraient associés les principaux attributs sociaux accordés au langage et notamment au langage conceptualisé et écrit : stabilité, universalité, dissociation possible par rapport aux situations et aux sujets sociaux, possibilité d'appropriation, de cumul et de transmission, etc. ». Il est possible de rapprocher cette caractéristique des enseignements généraux au sens de Aziz Jellab lorsque ce dernier les qualifie de « savoirs décontextualisés ».

- « à la pratique seraient associés au contraire les attributs sociaux des activités de transformation du monde : contingence, particularité,

indissociabilité par rapport aux situations et aux sujets sociaux, non communicabilité »¹⁶⁹. Ici, le rapprochement se fait avec les enseignements professionnels (et plus particulièrement en atelier) lorsque Aziz Jellab les qualifie de « savoirs concrets ».

Bien entendu, le rapport entre théorie et pratique est un rapport hiérarchisé, en fonction des situations, des intérêts des individus. De manière générale, et pour ce qui concerne les enseignants, il faut néanmoins noter que le primat est le plus souvent accordé à la théorie aux dépens de la pratique (des exemples issus des entretiens où l'enseignant interrogé explique que les élèves souhaiteraient favoriser « la pratique » mais que ces derniers devraient d'abord accepter de faire de « la théorie » pour en être capables sont nombreux et plusieurs ont été cités dans le chapitre précédent). L'utilisation du couple théorie-pratique apparaît surdéterminant à l'école, et plus particulièrement en lycée professionnel. Le cas des PPCP dans les lycées visités est éloquent. Qui plus est, les distinctions, les oppositions ou les complémentarités sont souvent faites par les enseignants entre, par exemple, l'école et l'entreprise, les cours et les stages.

À suivre les chercheurs du « groupe savoirs d'action », il est néanmoins possible d'imaginer qu'une remise en cause de cette opposition entre théorie et pratique puisse avoir cours actuellement. Notamment, l'utilisation croissante du terme de compétence au détriment du terme de savoir dans la formation initiale semble rendre plus confus qu'il ne l'était encore le rapport entre théorie et pratique. Ce déplacement *a priori* d'ordre sémantique pose au moins deux questions : celle des compétences dites transversales et qui seraient mobilisables dans le cadre d'activités différentes ; celle du retour réflexif des individus sur leur propre apprentissage ou activité d'enseignement (auto-évaluation de son travail, de sa démarche, autonomie, etc.). Ce qu'il faut à mon sens retenir ici, c'est que la caractéristique première de cette évolution se situe dans le développement de l'intérêt des individus pour leur propre activité et ce de manière formalisée (dans

¹⁶⁹ Barbier, Jean-Marie et Galatanu, Olga (coordonné par) (2004). Les Savoirs d'action : une mise en mot des compétences ? Éditions l'Harmattan. (Action & Savoir). p.12

le cadre des PPCP, le fait de devoir produire des dossiers récapitulatifs ou des programmes de travail est un exemple).

La conséquence sur le rapport entre théorie et pratique est que « le monde des savoirs apparaît ici moins comme un monde d'objets appropriables que comme un monde d'activités ayant pour objet d'autres activités »¹⁷⁰. Dans le même ordre d'idée, cette « injonction de subjectivité » semble remettre en cause le fait qu'il puisse exister des savoirs qui seraient des objets dissociables des activités des individus.

5.2.3. Définir le savoir

Lorsque l'on s'attache à interroger la notion de savoir, il s'agit de s'intéresser à un objet qui est déjà nommé. En d'autres termes, le risque couru est celui de prendre comme catégorie d'analyse une catégorie utilisée par les individus dans leurs rapports sociaux (en fonction des situations, des intérêts, etc.). Avec d'autres chercheurs, Jean-Marie Barbier et Olga Galatanu proposent dès lors, que toute tentative de définition soit être précédée d'un travail sur la place occupée par la notion de savoir, sur les usages qui peuvent en être faits, sur son contexte d'apparition ou d'évolution, ou encore sur ses fonctions sociales¹⁷¹.

La notion de savoir n'est pas univoque et fait souvent l'objet de glissements sémantiques. À titre d'exemple, les auteurs susnommés font la distinction entre les savoirs qu'ils nomment « savoir objectivés », c'est à dire des savoirs qui seraient extérieurs aux individus et qui se caractérisent par la possibilité que ceux-ci ont d'être transmis, et les savoirs qu'ils qualifient de

¹⁷⁰ *Idem.* p.14

¹⁷¹ Le cadre du travail de ces auteurs dépasse la notion de savoir. Ils s'intéressent également à celles de connaissances, de capacités, d'attitudes, ou encore de compétences. De même, leurs investigations concernent plusieurs professions dont celle d'enseignant, mais avec d'autres (contrôleurs de gestion, masseurs-kinésithérapeutes, par exemple). Je précise en conséquence que j'ai tenté ici de mobiliser leurs propositions en les recadrant directement sur la notion de savoir particulièrement.

« savoirs détenus », c'est-à-dire, qui à l'inverse des précédents, sont des savoirs qui se confondent avec et dans les individus. Les définitions des savoirs « décontextualisés » et des savoirs « concrets » chez Aziz Jellab relèvent elles aussi de cette polysémie. Il faut en outre noter que ce travail de définition chez ce dernier concerne avant tout les savoirs scolaires. L'ajout de ce qualificatif n'est pas sans conséquence. Chez les élèves (les définitions apportées notamment par Bernard Charlot le montrent) et chez les enseignants interrogés, le flou qui entoure la notion de savoir est lui aussi caractéristique d'une notion équivoque. Les références multiples (à la discipline scolaire, à la théorie, à la connaissance, à la compétence, etc.) ou les équivalences faites par les enseignants lors des entretiens avec d'autres notions aussi floues que la culture générale par exemple, renforcent ce phénomène. Il est frappant également de voir dans le discours des enseignants interrogés le très fréquent recours à des qualificatifs pour tenter de cerner le savoir qui devient alors le savoir-faire ou le savoir-être.

Pour autant, la polysémie de la notion de savoir joue un rôle fonctionnel. En reprenant la distinction faite plus haut entre savoirs objectivés et savoirs détenus, la polysémie de la notion de savoir paraît permettre que les seconds impliquent une hiérarchie de prestige des individus en regard de la valeur qui est accordée aux premiers. En d'autres termes, la reconnaissance que peut obtenir un individu en fonction des savoirs qu'il détient nécessite que soient préalablement valorisés les savoirs objectivés. Mais il est légitime de penser également que la valorisation de ces derniers profite de la hiérarchisation des savoirs par ceux qui sont censés les détenir. Le flou entourant cette relation vient alors en quelque sorte masquer les processus de détermination de la hiérarchisation des savoirs et du prestige de détenir ces derniers. Dans le cadre scolaire, la haute valeur accordée aux savoirs objectivés qui « méritent » d'être transmis par les enseignants et qui « doivent » être appris par les élèves ne saurait être produite sans le concours des individus qui occupent la place dominante de « ceux qui savent ».

Dans cette optique, je partage avec leurs auteurs les deux hypothèses suivantes :

- la polysémie ou les glissements sémantiques de la notion de savoir permettent « à des acteurs engagés dans des actions communes mais sur la base de dynamiques très différentes, d'entretenir, du moins sur le plan de leurs communications réciproques, un apparent consensus sur les significations accordées à ces actions communes, tout en réservant la possibilité de prises de sens très différenciées ;
- ils permettent également aux acteurs en position dominante d'imposer de fait leurs systèmes de significations, au besoin en dévalorisant les systèmes de références auparavant dominants »¹⁷².

Qui plus est, la notion de savoir s'inscrit dans un cadre lexical plus vaste (où se retrouvent par exemple les notions de compétences et de connaissances) qui permet, du moins en apparence et sous réserve de significations différentes selon les individus, d'établir une communication. Plus particulièrement dans le cadre scolaire, il s'agit d'une communication allant en premier lieu dans le sens Institution – enseignants – élèves. Autrement dit, la notion de savoir telle qu'elle est construite avec d'autres permet de s'adresser à un public non initié dans le but d'intervenir sur la construction de ses identifications et représentations.

Par conséquent, l'usage commun de la notion de savoir se caractérise par les représentations propres aux individus, ainsi qu'il est porteur de jugements de valeur et de prestige, et qu'il se situe dans le cadre des intérêts individuels. Ceci donne à la notion de savoir, ou aux savoirs, un caractère de désirabilité et de mobilisation. Il est intéressant de mettre cela en perspective avec le fait que le savoir puisse prendre sens en lui-même. La question qui se pose est celle de la remise en cause, à la limite, du désir d'assimiler des savoirs gratuitement, c'est à dire pour eux-mêmes. En effet, il faudrait, pour pouvoir à proprement parler de « gratuité » de la démarche d'apprentissage ou de « culture gratuite », que l'apprenant quel qu'il soit (autrement dit pas seulement les élèves) puisse se

¹⁷² Barbier, Jean-Marie et Galatanu, Olga (coordonné par) (2004). Les Savoirs d'action : une mise en mot des compétences ? Éditions l'Harmattan. (Action & Savoir). p.34

détacher du sentiment de prestige obtenu par la détention de savoirs. En d'autres termes, il semble difficilement concevable qu'une culture gratuite caractérisée par l'assimilation de savoirs pour eux-mêmes puisse strictement exister dès lors qu'il serait impossible de se défaire du prestige ou des jugements de valeur liés à ces derniers.

Au regard de ce qui vient d'être dit, je partage avec les chercheurs du « groupe savoirs d'action » l'idée qu'une notion telle que celle du savoir utilisée directement dans son usage courant ne peut que difficilement servir en tant que telle comme « concept interprétatif dans le cadre d'une recherche en intelligibilité »¹⁷³. Ceci ne veut pas dire pour autant qu'elle ne peut être utilisée comme un moyen de construire un objet de recherche. C'est pourquoi il est important de garder à l'esprit le cadre dans lequel elle s'inscrit, en l'occurrence le cadre scolaire et plus particulièrement le lycée professionnel.

5.2.4. Les savoirs scolaires

Ajouter un qualificatif au terme de savoir revient à ne voir qu'une facette de cette notion. Parler de savoir scolaire par exemple, c'est ne pas reconnaître l'éventualité d'une valeur intrinsèque du savoir seul en tant que tel. D'après les didacticiens, passer du savoir au savoir scolaire revient à faire une transposition qui a pour but de rendre ce savoir accessible aux élèves. Le savoir scolaire est donc spécifique en cela qu'il serait transformé (par les enseignants notamment) par rapport à un savoir « à l'état de nature ». D'après Françoise Ropé, « la notion de transposition didactique paraît d'autant plus féconde aux didacticiens et aux enseignants qu'elle s'éloigne de la pédagogie et de la prise en compte des rapports sociaux (...) »¹⁷⁴ en faisant la part belle à la centration disciplinaire. Mais ce serait

¹⁷³ Barbier, Jean-Marie et Galatanu, Olga (coordonné par) (2004). Les Savoirs d'action : une mise en mot des compétences ? Éditions l'Harmattan. (Action & Savoir). p.39

¹⁷⁴ Ropé, Françoise. (2000). « Savoirs, savoirs scolaires et compétences ». in Van Zanten, Agnès (sous la dir. de). L'École, l'état des savoirs. Éditions la découverte (Textes à l'appui). p.162

oublier un peu vite que les disciplines scolaires et leur cloisonnement – qui sont à la base du système d’enseignement français – ne sauraient être réduits à l’expression du résultat d’une sorte de mise en lumière objective de savoirs dont le caractère intrinsèque et/ou universel ne souffrirait d’aucune possibilité de remise en cause. Autrement dit, la transposition des savoirs en disciplines ne saurait être conduite (de toute façon par une institution ou des individus socialement situés) à l’abri de toute contingence sociale. Françoise Ropé note d’ailleurs, en faisant appel aux travaux de Viviane Isambert-Jamati, que ce qui « vaut la peine » d’être enseigné aux élèves est variable dans le temps tout en étant à chaque fois rendu légitime par le biais de l’universalité. Ce qu’il est important de saisir pour des auteurs tels que Viviane Isambert-Jamati, c’est « le pourquoi des contenus scolaires, qu’ils soient réglementaires ou de fait, le pourquoi des fins poursuivies par ceux qui les mettent en œuvre, dans leurs rapports avec les fonctions qu’exerce à un moment donné tel ou tel segment de l’école »¹⁷⁵.

Une étude de l’auteure susnommée porte sur les fins poursuivies par les agents, sur les représentations qu’ont ces derniers de ces fins : « en instruisant les jeunes gens, quelles caractéristiques visent-ils à former chez les adultes ? »¹⁷⁶. À travers l’étude de productions écrites (concernant la remise des diplômes) sur un siècle depuis 1860. Elle cherche à saisir « les changements à produire chez l’élève grâce à l’enseignement intellectuel ». Les réponses obtenues après analyse sont catégorisées de la façon suivante : participation aux valeurs suprêmes, intégration à une classe sociale, raffinement individuel recherché par lui-même, exercice des mécanismes opératoires, acquisition de moyens pour transformer le monde extérieur.

Les valeurs suprêmes sont définies comme extérieures à l’individu, elles sont universelles, absolues et immuables. Ce sont par exemple, le beau, le bien, le vrai. L’élève doit être initié pour participer à ces valeurs.

¹⁷⁵ Isambert-Jamati, Viviane. (1990). Les Savoirs scolaires ; enjeux sociaux des contenus d’enseignement et de leurs réformes. Éditions universitaires, Paris. (Savoir et formation). p.6

¹⁷⁶ *Idem*, p.133

L'intégration à une classe sociale renvoie à l'idée de distinction. L'École doit permettre à l'élève de devenir un homme cultivé qui se distingue de l'homme vulgaire. Elle prépare l'individu à intégrer une classe supérieure qui pense et qui sent mieux que les autres. Il y a ici, clairement, une idée de barrière à ériger entre celui qui a été éduqué et celui qui ne l'a pas été.

Le raffinement individuel recherché pour lui-même est une fin en soi, c'est à dire qu'il n'est pas vu comme un moyen de parvenir à un autre objectif que celui de s'épanouir personnellement. En cela il serait gratuit et s'opposerait à l'utilité. C'est l'idée d'un désintéressement qui fait que le raffinement individuel se différencie de l'intégration à une classe sociale : pour ces défenseurs, l'individu ne le recherche pas pour se distinguer d'autrui mais pour lui seulement. Il s'agirait donc d'une élévation spirituelle par le maniement raffiné de la langue, des sentiments et de l'esprit.

L'exercice des mécanismes opératoires se comprend comme l'acquisition de savoir-faire et/ou de capacités sans but précis mais néanmoins en termes de moyens pour plus tard. Ces mécanismes se créent au cours de la jeunesse et l'évolution en est contrôlée par les enseignants. Même si l'objectif final n'est pas clairement défini, il existe, ce qui distingue cette catégorie de la précédente.

L'acquisition de moyens pour transformer le monde extérieur est encore différente, elle doit permettre à l'individu d'avoir des moyens pour l'action, pour une transformation externe par le travail.

Viviane Isambert-Jamati distingue ainsi plusieurs périodes historiques au regard de ces catégories. De 1860 à 1870, c'est la participation aux valeurs suprêmes qui domine, elle est suivie par l'intégration à une classe sociale, le raffinement individuel recherché pour lui-même et enfin par l'acquisition de moyens pour transformer le monde extérieur. De 1876 à 1885 s'opère une inversion des catégories situées aux extrêmes. La participation aux valeurs suprême s'efface au profit des moyens de transformation du monde extérieur. Cela se traduit par l'apparition des cours d'éducation physique, l'augmentation des cours de géographie et la diminution de ceux de latin. Mais l'intégration à une classe sociale perçue comme une élite demeure au deuxième rang et ne disparaît

donc pas de manière corollaire avec la participation aux valeurs suprêmes. La période entre 1896 et 1905 suit une dizaine d'années de bouleversements rapides, elle est stable quant à elle. La plupart des objectifs sont tournés vers l'action. En cela elle se rapproche des années 1876-1885. La recherche du prestige social laisse la place à l'exercice des mécanismes opératoires. Qui plus est, il est à noter que la participation aux valeurs suprêmes reste au dernier rang en ayant autant de défenseurs que de détracteurs. De 1906 à 1930, l'exercice des mécanismes opératoires glisse au deuxième rang au profit du raffinement individuel recherché pour lui-même. Durant cette période, l'enseignement aurait donc pour rôle de donner une culture à l'élève pour lui permettre de s'élever, et pas nécessairement dans un but précis. Dans cette logique, les moyens de transformation du monde extérieur se retrouvent en dernière position. De 1931 à 1940, l'exercice des mécanismes opératoires arrive en tête en s'appuyant semble-t-il sur un consensus autour de la différence entre enfant et adulte. Plutôt que de préparer directement les enfants à des tâches futures d'adultes, il est préféré une pédagogie spécifique de l'exercice. Cependant, le raffinement individuel recherché pour lui-même reste important. De 1946 à 1960, le raffinement gratuit est en tête, suivi par l'intégration à une classe sociale. La participation aux valeurs suprêmes est au dernier rang avec plus de détracteurs que de défenseurs.

S'il est toujours possible de remettre en cause une catégorisation, il n'en demeure pas moins qu'en étant appliquée de manière rigoureusement identique à toutes ces périodes (plus exactement, c'est elle qui permet de révéler ces périodes), elle montre une variation au cours du siècle étudié. Cette variation des structures observées montre une non permanence de certains des objectifs poursuivis par l'enseignement secondaire français. Ces résultats permettent aussi de traiter de l'hypothèse du monolithisme de l'enseignement secondaire. Ainsi, Viviane Isambert-Jamati note un certain consensus entre les professeurs durant la période 1930-1940 puisque ces derniers placent tous l'exercice des mécanismes opératoires au premier rang des objectifs. Mais depuis l'après-guerre, les divergences augmentent entre les enseignants, creusant un clivage disciplinaire : les professeurs d'histoire visent l'exercice des mécanismes opératoires, les professeurs de lettres ont pour objectif le raffinement gratuit, les professeurs de

philosophie sont préoccupés par la participation aux valeurs suprêmes et prônent un esprit critique, et les professeurs de sciences et de langues vivantes favorisent les moyens de transformations du monde.

Pour conclure momentanément ici à propos des savoirs et des contenus d'enseignement, il faut, à mon sens, poser la question suivante : quelles sont les finalités (implicites pour partie) poursuivies par des contenus d'enseignement devant répondre aux élèves ? Autrement dit, si l'on admet, comme le fait Viviane Isambert-Jamati, que l'enseignement doit produire des changements sur les élèves, la question est de connaître la nature de ces changements.

En résumé, et en y ajoutant quelques brefs commentaires, les changements à produire peuvent revêtir plusieurs aspects. La participation aux valeurs suprêmes, dont l'objectif est d'accroître chez l'élève la participation à ces valeurs « extérieures, immuables et absolues », pose la question de ce qu'il est possible d'appeler la relative universalité des savoirs. L'intégration à une classe sociale où il s'agit de rendre l'élève digne d'appartenir à une classe supérieure qui pense et qui sent mieux que les autres est à mettre en parallèle avec la notion d'homogénéisation de la classe supérieure où il est question de rendre cultivé l'homme vulgaire. Le raffinement individuel recherché pour lui-même, opposé à la notion d'utilité, doit être confronté à la massification du public scolaire. Il est légitime de se poser la question de savoir si cette massification ne peut entraîner un recul de ce que certains appellent la vocation intellectuelle des élèves du fait de l'apparition, dans le public scolaire, d'élèves qui perçoivent d'abord le système éducatif comme un moyen utile d'augmenter leurs chances de trouver du travail. Les mécanismes opératoires recouvrent l'objectif de donner aux élèves des capacités intellectuelles leur permettant de s'adapter aux différentes tâches qui peuvent leur incomber. Enfin, la transformation du monde extérieur pourrait être rapportée à ce que Descartes considérait comme des connaissances fort utiles à la

vie et qui permettent de « nous rendre comme maîtres et possesseurs de la nature »¹⁷⁷.

Certains des enjeux des contenus d'enseignement sont donc de savoir s'il faut ou non, par exemple, avoir une culture servant de référence, s'il faut apprendre les langues de manière instrumentale, ou encore s'il faut avoir ou non les mêmes ambitions pour tous les élèves, et ce malgré les différences qui persistent entre eux. Les enseignants pourraient pratiquer à leur insu une pédagogie qui ne ferait que creuser les inégalités en favorisant les élèves qui le sont déjà. Si les acquis des élèves issus de classes supérieures sont les plus opératoires à l'école, n'est-il pas essentiel néanmoins de faire accéder tous les élèves à des savoirs dont la valeur serait « universelle » ?

Le cadre scolaire dont il est question ici se caractérise par le fait qu'y sont développées des formes d'activités (cours classiques, séance de PPCP, séance en atelier, etc.) qui ont pour objectif principal de transmettre des savoirs, de la part des enseignants vers les élèves. Dans cette optique, et notamment en regard de ce qui a été dit à propos de la valeur des savoirs détenus, les enseignants occupent une place dominante par rapport à celle des élèves. Jean-Marie Barbier et Olga Galatanu parlent alors des savoirs en tant qu'énoncés socialement valorisés. Ces énoncés sont associés « de façon relativement stable à des représentations ou à des systèmes de représentations sur le monde et sa transformation, faisant l'objet d'une reconnaissance sociale et d'un contrôle se situant dans le registre de la validité (...), et considérés comme susceptibles d'être investis dans des activités de pensée, de communication ou de transformation de l'environnement »¹⁷⁸.

Admettant que les savoirs sont énoncés, cela peut prendre plusieurs formes : orale, graphique ou écrite. Les énoncés écrits peuvent être différés, conservés, accumulés (au sens matériel du terme). Cet état de fait confère aux

¹⁷⁷ Descartes, René. « Discours de la méthode, sixième partie ». in Œuvres et lettres. Textes présentés par André Bridoux, éditions Gallimard, 1953. p.168

¹⁷⁸ Barbier, Jean-Marie et Galatanu, Olga (coordonné par) (2004). Les Savoirs d'action : une mise en mot des compétences ? Éditions l'Harmattan. (Action & Savoir). p.42

savoirs concernés la possibilité d'être considérés comme des objets distincts des individus qui les utilisent. Néanmoins, ils restent en quelque sorte « dépositaires » ou du moins liés à des représentations qui sont socialement situées.

Partant de là ces auteurs définissent trois types de savoirs-énoncés :

- les savoirs « factuels » sont directement énoncés en relation avec un objet, une situation ou une activité. Ils se rapprochent alors de données empiriques. Ce type de savoirs est fortement représenté dans des disciplines telles que la géographie en tant que discipline « descriptive ». Il faut néanmoins garder à l'esprit que le lexique utilisé dans de telles disciplines est construit et repose donc forcément sur certains présupposés inhérents à toute procédure d'établissement de données.

- les savoirs « théoriques » sont quant à eux mis en relation avec les liens qui peuvent être tissés entre les objets, les situations ou les activités. Ils se caractérisent par exemple par l'établissement de relations de causalité, de lois, de déterminations, etc.. Ils nécessitent donc des représentations préalables de savoirs factuels sur lesquelles viennent se greffer à leur tour des représentations des liens entre les premières.

- les savoirs « d'action » enfin, se caractérisent par la possibilité qu'ils offrent d'agir sur l'environnement, sur le monde. Leur valeur ou leur pertinence se définit en regard de leur efficacité. Il s'agit de procédures, de méthodes, de séquences d'opération, etc..

Les savoirs-énoncés, à l'instar de la notion de savoir, sont liés aux jugements de valeur, à la reconnaissance et à la qualification sociales. Admettre cela c'est remettre en cause le caractère objectivé ou décontextualisé des savoirs. Cela renforce également la difficulté de distinguer le savoir de l'espace dans lequel il sera reconnu et valorisé. C'est frappant dans le cadre des PPCP lorsque les enseignants expliquent que chaque discipline n'est pas à égalité des autres dès lors que la valorisation se fait en regard d'une activité professionnelle future. L'enjeu du rapport au savoir n'en est ici que plus fort. Cela a été dit plus haut, les savoirs portent en quelque sorte la « marque » de l'espace dans lequel ils sont

utilisé. C'est ainsi, en l'occurrence au lycée professionnel, que les qualificatifs « scolaire » ou « professionnel » peuvent être usités.

Dans le même ordre d'idée, les hiérarchies entre savoirs au sein d'un même espace sont inscrites dans un ensemble plus vaste où ces espaces sont eux-mêmes hiérarchisés, ou du moins différenciés (école et entreprise par exemple). Jean-Marie Barbier et Olga Galatanu citent à ce propos Geneviève Delbos et Paul Jorion¹⁷⁹ qui disent que « 'le savoir scientifique fonctionne comme l'idéal du savoir scolaire' alors qu'on peut penser que chaque culture dispose différemment ses certitudes et que 'ce que l'école transmet avec autorité ce n'est pas la science, mais le sens commun d'une époque et d'une culture dans son expression la plus générale, ce que Foucault appelle une épistémé' »¹⁸⁰. Ils notent aussi qu'un discours qui tente d'objectiver les savoirs masque la question de leur construction, de la reconnaissance qu'ils accordent et, par delà, le lien entre rapport au savoir et rapport au pouvoir.

Pour terminer, les savoirs en tant qu'énoncés présentent la caractéristique de pouvoir être investis dans différents espaces et dans différentes activités. Or ces différents espaces ou activités n'ont pas une action neutre sur les savoirs. Directement en lien avec la question du rapport au savoir dans le cadre scolaire se pose celle de la transformation des savoirs, en l'occurrence par l'institution d'abord et par les enseignants ensuite.

Tout d'abord s'opère une sélection des savoirs à transmettre, les savoirs étant choisis en regard notamment de leur validité dans différents espaces. Ces savoirs sont ensuite organisés sous forme de cursus et de programmes prévus pour un public attendu dans telle ou telle filière ou classe. Face au public réel, c'est à dire les élèves effectivement présents, ces savoirs sont reformulés (voir la question de la transposition des savoirs plus haut). Enfin, les savoirs sont effectivement enseignés, c'est à dire qu'ils sont transmis par un discours qui vise à transformer l'état du receveur en lui montrant non seulement les savoirs mais

¹⁷⁹ Geneviève Delbos et Paul Jorion se sont intéressés à la transmission des savoirs à partir de recherches hors cadre scolaire (métiers de la pêche).

¹⁸⁰ Barbier, Jean-Marie et Galatanu, Olga (coordonné par) (2004). Les Savoirs d'action : une mise en mot des compétences ? Éditions l'Harmattan. (Action & Savoir). p.45

aussi les significations de ces derniers. Ceci montre encore l'importance de la question du rapport au savoir abordée du point de vue des enseignants eux-mêmes et de leurs pratiques.

5.3. Conclusion : rapport au savoir et changement des pratiques enseignantes

Pour conclure ce chapitre, je m'intéresserai directement à la manière dont les pratiques enseignantes peuvent être productrices de savoir et de significations particulières, ceci étant lié à la notion de rapport au savoir. De la même manière, je m'interrogerai sur la construction et l'organisation des activités scolaires. Plus précisément, il sera question d'aborder les conséquences pouvant être entraînées par les choix opérés entre les différents savoirs à enseigner, l'articulation faite entre les disciplines scolaires et, là encore, les significations produites. Enfin, je reviendrai sur le dispositif même des PPCP et sur les changements éventuels qu'il apporte en regard des éléments précédemment discutés.

5.3.1. Quelles pratiques enseignantes ?

Le rapport au savoir des enseignants, ainsi que leurs pratiques, sont au cœur des enjeux de la réforme de l'Enseignement Professionnel Intégré et des PPCP. Les deux aspects sont liés dans une tentative de transformation. Or, de même que la notion de savoir, celle de la pratique est polysémique. En outre, cela a été montré, la notion de pratique dans le discours des enseignants est très souvent – presque toujours – associée à la notion de théorie, que ce soit par opposition ou par complémentarité. La « théorie », du point de vue des enseignants interrogés et concernant leurs pratiques, relève des textes officiels, des discours des inspecteurs référents dans la mise en place des PPCP par exemple, des idéologies pédagogiques, ou dans une moindre mesure des

productions scientifiques. Elle se caractérise, dans le discours des enseignants, par un apparent détachement à la réalité et l'activité quotidienne.

La pratique des enseignants – étant entendue dans un premier temps au sens commun comme « ce que font les enseignants » dans le cadre de leur activité professionnelle – peut être appréhendée par niveaux successifs. Je retiendrai ici la tentative de catégorisation en niveaux proposée par Gaston Mialaret¹⁸¹ :

- l'action peut d'abord se situer à un niveau « impulsif ». L'action est dans ce cas une réaction face à une situation extérieure ponctuelle. Face à tel ou tel événement l'enseignant va sur le moment agir de telle ou telle manière sans qu'il puisse y avoir de véritable démarche d'apprentissage. Ici, l'enseignant se situe dans l'instant, dans une temporalité rapide qui ne permet pas la réflexion dans le sens où celui-ci pourrait analyser ses actes et les adapter en conséquence de l'analyse.

- À un autre niveau, dans une temporalité plus longue et dans une démarche qu'il serait possible de qualifier de structurelle, la pratique de l'enseignant va se définir comme un ensemble de réponses potentiellement adaptées à une réalité extérieure (les professeurs d'atelier face aux difficultés d'insertion professionnelle des élèves par exemple) et possiblement construites par rapport aux situations précédentes. L'enseignant est alors centré sur sa pratique mais il semble que demeure un risque d'agir en réaction, bien que ce soit dans une temporalité plus longue. En d'autres termes, l'enseignant s'adapte à une réalité extérieure mais dans un rapport de détermination qui place la « créativité » en dehors de l'individu – ou du moins qui confère à l'individu la possibilité de s'adapter mais pas de proposer « en premier ».

- Gaston Mialaret propose un troisième niveau de pratique : celui où « la pratique est non seulement une réponse adaptée aux exigences de la situation, mais elle est considérée par le sujet comme la recherche d'une

¹⁸¹ Mialaret, Gaston (1996). « Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation ». in Barbier, Jean-Marie (sous la direction de). Savoirs théoriques et savoirs d'action. Presses Universitaires de France, Paris. pp.161-187

solution – originale éventuellement – aux problèmes rencontrés dans la vie quotidienne »¹⁸². L'apport de ce niveau de pratique se situerait dans l'activité réflexive produite par l'enseignant sur la réalité extérieure et sur les liens entretenus entre cette réalité et sa démarche d'enseignant. La différence avec le niveau précédent me semble néanmoins ténue dans la mesure où le rapport de détermination entre situation extérieure et activité d'enseignement persiste. Quant au degré de réflexion sur les liens entre « extérieur » et « intérieur », bien qu'il paraît difficile de remettre en cause l'existence de celle-ci, il semble très peu aisé de le quantifier et, par delà, d'en estimer les conséquences.

Ce qu'il est intéressant de noter, c'est que la pratique enseignante produit du savoir et, dans le même temps, des significations. Toute action est productrice de savoir (au sens de l'expérience et sans forcément que ce savoir ne soit assimilé). Par son activité, l'enseignant intériorise, du moins pour partie, les éléments extérieurs auxquels il a affaire. Partant de là, et en suivant les trois niveaux de pratique susnommés, il est possible de caractériser les degrés d'intériorisation, ou d'adaptation des enseignants à leur tour.

- Dans le premier cas, l'adaptation est nulle ou quasi nulle. L'enseignant ne modifie en rien sa façon de faire. Aucun changement voulu n'est possible, les changements imposés se révèlent extrêmement difficiles. Même si cela reste très minoritaire, chez certains enseignants, la remise en question n'existe pas : « Depuis le temps... Moi je veux bien essayer des trucs nouveaux mais on a des élèves... Chacun y va de sa petite réforme, mais depuis le temps j'ai quand même le sentiment de savoir ce qui marche ou pas non ? » (G4). Ce même enseignant (cité dans le chapitre précédent à ce propos) explique que « l'histoire se répète » et que l'absence de changement proviendrait alors de la non-pertinence des réformes mises en place. De façon plus nuancée, il est possible d'émettre

¹⁸² *Idem*, p.164

l'hypothèse selon laquelle cet enseignant estime qu'il est capable d'une remise en question de ses pratiques mais que, dans la mesure où il ne « serait pas entendu » par les réformateurs, l'intérêt d'une telle démarche serait plus que limité.

- Dans le deuxième cas, l'adaptation existe et se caractérise par la prise en compte, de la part de l'enseignant, de son expérience ou de l'expérience de ses collègues (l'expérience étant entendue ici comme un « ensemble d'informations, de connaissances, d'attitudes acquises par un individu au cours de son existence par l'observation spontanée de la réalité et de ses pratiques, le tout intégré progressivement à la réalité »¹⁸³). Il y a dans cette démarche d'ordre phénoménologique une volonté de remise en question. « Dans le PPCP, je veux dire pour faire le PPCP là, j'ai discuté avec les collègues. On s'est dit 'ah tiens toi tu fais comme ça'... On a échangé quoi, c'est bien. Sinon on reste dans son truc, on fait tout le temps la même chose alors que les collègues ont peut-être la solution. À mon avis, ça c'est un point positif » (E1, mais il faut noter toutefois que cette enseignante déplore le fait que cette concertation reste dans les faits limitée). « Avec les collègues on parle, on cherche comment on peut faire, c'est pas pareil que dans les cours [dans le cadre d'un PPCP]. Quand on regarde les disciplines des autres collègues, on s'enrichit » (G2, qui par exemple déclare adapter ses contenus de cours en fonction des projets qu'elle suit).

- Dans le troisième cas, la volonté de remise en question et d'adaptation va se caractériser par une démarche réflexive et objectivée. L'enseignant va alors se donner des points de comparaison dans le temps, se construire des outils « d'évaluation » (carnet de bord par exemple). C'est dans cet esprit que la mise en place des PPCP impliquait pour les enseignants de devoir tenir à jour un dossier de suivi des projets pouvant être consulté d'une année sur l'autre, la formalisation étant vue comme un

¹⁸³ *Idem*, p.165

moyen d'expliciter des démarches, des critères de jugement qui peuvent, dès lors qu'ils sont visibles, être discutés et transmis. « Le PPCP ça ressemble à ce qu'on faisait déjà, mais là on nous demande de mettre sur le papier » (A4 ; voir aussi le cas de cette enseignante de vente (E2) qui dit avoir ressenti le besoin de consulter le site Internet de l'académie pour compulser les démarches réalisées par d'autres enseignants dans des projets existants).

Gaston Mialaret fait l'hypothèse que le savoir ainsi construit est un savoir praxéologique dans la mesure où celui-ci est construit pour définir des actions en vue d'objectifs. Il le différencie en outre du savoir dit scientifique (au sens d'un savoir produit par la recherche scientifique). L'ensemble des entretiens que j'ai pu réaliser montre à mon sens qu'en valorisant le troisième cas ci-dessus, la réforme de l'EPI contribue à instrumentaliser le savoir du point de vue des enseignants. Qui plus est, cela semble pouvoir conduire à ce que soient distingués des savoirs pour les élèves (eux aussi instrumentalisés, ceux qui sont utiles aux élèves dans leur activité d'élève) et des savoirs pour les enseignants (ceux qui leur sont utiles pour mener à bien leur travail). En d'autres termes, cette demande de formalisation avec ce qu'elle implique, peut amener à une sorte d'ambivalence : d'un côté les enseignants devraient pouvoir expliquer, voire démontrer, que les savoirs peuvent être intéressants en eux-mêmes et ne sont pas seulement des objets directement mobilisables pour tel ou tel objectif ; de l'autre côté les enseignants sont amenés à penser leur propre savoir comme un moyen d'action en vue d'une fin. Il reste, bien entendu, que les enseignants, par définition, sont déjà dans le cadre d'une activité professionnelle. Il ne s'agit pas là de remettre en cause le bien-fondé d'une remise en question de soi par quelconque individu mais de s'interroger sur le fait de savoir si le risque n'est pas couru de mettre les enseignants dans la posture de dire aux élèves « faites ce que je dis, pas ce que je fais ».

5.3.2. Quelle construction de l'activité scolaire ?

L'Enseignement Professionnel Intégré, et ce de façon très marquée dans les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel, tente d'apporter des modifications au niveau des pratiques enseignantes. Les objectifs principaux de cette réforme ont été montrés dans le premier chapitre. Il s'agit notamment de changer la façon dont doivent être appréhendés le cursus et les contenus scolaires, en bout de course par les élèves, mais de prime abord par les enseignants eux-mêmes. Qui plus est, j'ai essayé de montrer précédemment l'importance dans cette optique des significations scolaires produites par l'institution et ses acteurs. Ce questionnement s'inscrit dans celui de la construction des contenus scolaires, et plus précisément dans les choix qui sont opérés concernant l'articulation de ceux-ci : l'articulation entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel, la pluridisciplinarité, le travail en équipe, etc.. Pour conclure sur ces questions dans le cadre de la réforme concernée, j'emprunterai la terminologie proposée par Basil Bernstein lorsque celui-ci s'intéresse à la construction des curricula dans l'enseignement en Angleterre¹⁸⁴.

Dans un établissement scolaire donné, les enseignements sont découpés en périodes de temps (« unité »). Par « contenu » il est entendu « comment est occupé le temps d'une unité ». Si l'on interroge la relation entre ces périodes et ces contenus, il est possible de noter deux choses. Premièrement, les temps alloués à chaque contenu sont différents. Deuxièmement, certains contenus peuvent être obligatoires tandis que d'autres sont facultatifs (du point de vue des enseignements suivis par les élèves). Ces deux éléments ont pour conséquence que les statuts de chaque contenu sont relativement différents. Ensuite, si l'on s'intéresse aux relations entre les contenus eux-mêmes, il faut retenir deux nouveaux éléments. D'une part, ces contenus peuvent être cloisonnés entre eux

¹⁸⁴ Bernstein, Basil (1971). « On the classification and framing of educational knowledge », in Young, Michael F.D. Knowledge and control. Texte traduit par J.C. Chamboredon dans Bernstein, Basil (1975). Langage et classes sociales. Éditions Minit, Paris. pp.79-84. Ce texte est également présenté dans Forquin, Jean-Claude (1997). Les Sociologues de l'éducation américains et britanniques. De Boeck Université, Paris, Bruxelles. pp.165-171

(Basil Bernstein qualifie cette situation de relation fermée). D'autre part, ces contenus peuvent évoluer dans un isolement modéré (ce que Basil Bernstein appelle une relation ouverte).

Partant de là – statuts relatifs et relation ouverte ou fermée – il est possible d'appréhender l'organisation et tel ou tel curriculum dans un établissement scolaire. « Tout curriculum implique un ou des principes, au moyen desquels, parmi tous les contenus possibles, certains reçoivent un statut spécial et entrent dans une relation ouverte ou fermée entre eux »¹⁸⁵. À partir de cette définition, un curriculum peut se situer entre deux « extrêmes » de modèles d'organisation : le curriculum cloisonné (« a collection type ») et le curriculum intégré (« integrated »).

Le curriculum cloisonné se caractérise par des contenus à haut statut qui entretiennent entre eux une relation fermée. Les contenus sont délimités et séparés de façon nette. Il s'agit d'un rassemblement, d'une collection, de contenus jugés importants en regard de critères externes et donnant lieu à un examen. Cela n'empêche pas pour autant qu'existe derrière un concept unificateur, mais qui n'est pas explicite : l'homme cultivé (« educated man »), le spécialiste (« skilled man »). D'autres exemples peuvent être pris dans la catégorisation proposée par Viviane Isambert-Jamati, le raffinement individuel, l'intégration à une classe supérieure, la participation à des valeurs suprêmes, etc.. Dans ce type de curriculum, les périodes d'enseignement sont fixées et rigides. À l'intérieur de ce curriculum cloisonné, les contenus sont autonomes (c'est à dire que l'enseignant est maître de son contenu et de son évaluation). Cela entraîne par conséquent des éventuelles disparités entre chaque enseignement.

Dans le cadre d'un curriculum intégré, les contenus à haut statut sont en relation ouverte. Les individus sont face à un décroisement de ces contenus et à des périodes d'enseignement souples, qui ne sont pas fixées. Dans ce cas, le concept unificateur est explicite et prédomine l'ensemble. Le tout ainsi formé est vu en tant que tel et chaque contenu est présenté par sa fonction explicite dans ce

¹⁸⁵ Bernstein, Basil (1971). « À Propos du curriculum ». in Forquin, Jean-Claude (1997). Les Sociologues de l'éducation américains et britanniques. p.166

tout. À l'inverse du curriculum cloisonné, chaque contenu du curriculum intégré est subordonné à l'ensemble. L'enseignement, la pédagogie et l'évaluation dans un curriculum intégré tendent à être communs.

Il faut souligner ensuite que l'organisation, la transmission et l'évaluation sélective des savoirs sont liées à des modèles d'autorité et de contrôle. En outre, de chaque type de curriculum naissent des modèles de relations sociales.

Au fil des ans, un curriculum cloisonné va marquer les différences plutôt que de tendre vers la constitution d'une seule et même communauté. Autrement dit, l'individu se spécialise : il en sait de plus en plus sur un nombre de sujets limité, et son identité éducative est elle aussi délimitée. La spécialisation entraîne une haute valorisation du savoir et un haut prestige de ceux qui sont censés le détenir. Elle implique que le « mystère ultime » de telle ou telle discipline n'est révélé que très tard, accentuant la hiérarchie entre l'enseignant et l'apprenant.

Cette spécialisation implique également que les matières scolaires soient séparées les unes des autres. Dès lors, la question des frontières, des chasses gardées, entre les disciplines devient un enjeu. Dans un tel système, les individus sont amenés à être triés de manière à ce que le système puisse se reproduire. En d'autres termes, ceux qui savent transmettent les savoirs à ceux qui apprennent en exerçant le contrôle d'un processus qui combine facteur hiérarchique et facteur interpersonnel. « Le curriculum de type cloisonné tend à avoir un caractère rigide, différenciateur et hiérarchique, dans une mesure qui dépend de la culture d'ensemble de la société. Cependant, pour ceux qui ont dépassé le stade du noviciat, il peut conférer un sentiment d'ordre, contribuer à la constitution de l'identité et favoriser l'engagement personnel. Pour ceux qui ne dépassent pas ce stade, il peut souvent être un facteur de traumatisme et parfois même sembler n'avoir aucun sens »¹⁸⁶.

Dans un curriculum intégré, l'accent est mis sur l'ampleur du champ de l'éducation (« education in breadth », littéralement l'éducation en largeur) plutôt

¹⁸⁶ Bernstein, Basil (1971). « À Propos du curriculum ». in Forquin, Jean-Claude (1997). Les Sociologues de l'éducation américains et britanniques. De Bœck Université, INRP, Paris, Bruxelles. (Pédagogie, Portefeuille). p.169

que sur un approfondissement matière par matière (« education in depth », littéralement l'éducation en profondeur). Il s'agit donc de passer d'un système de contenus fermés à un système de contenus ouverts. En d'autres termes, la pédagogie employée devra privilégier les processus cognitifs par rapport à des états de connaissance, par l'intermédiaire de grands principes unificateurs.

Ce changement pédagogique devrait pouvoir conduire à transformer les pratiques enseignantes, ainsi que les relations interpersonnelles. Notamment, le statut de l'élève se verrait en quelque sorte revalorisé puisque celui-ci aurait plus de droits dans un cadre plus souple, moins autoritaire. En bout de course, cela pourrait également amener des changements au niveau de l'évaluation – cette dernière devant s'adapter à une nouvelle forme d'enseignement. Au niveau des relations entre personnes, des changements seraient aussi envisageables. Le fait d'avoir recours à des contenus ouverts peut tendre à niveler les hiérarchies dues à des contenus fermés et spécialisés. Des relations nouvelles entre les enseignants pourraient voir le jour : travail véritablement commun, décloisonnement disciplinaire, travail en équipe, etc..

Il faut néanmoins avoir à l'esprit que certaines conditions doivent être réunies pour qu'un curriculum intégré « fonctionne » et que Basil Bernstein formule ainsi :

- « il doit y avoir un certain consensus sur l'idée intégratrice si l'on veut qu'elle prenne corps ;
- cette idée doit être rendue très explicite ;
- la nature du lien entre cette idée et les divers contenus d'enseignement doit être formulée de façon systématique et cohérente ;
- un dispositif de commissions impliquant le personnel d'enseignement et d'encadrement et les élèves doit être mis en place afin que l'effort accompli dans cette voie puisse faire l'objet d'un contrôle adéquat ;

• il est très important que des critères d'évaluation très clairs soient formulés »¹⁸⁷.

Plus précisément, le risque d'une ouverture de l'enseignement est de conduire à une perte de repères et de sens pour les enseignants et les élèves (sur les lieux, les moments et les objectifs à atteindre).

« Alors que, dans le type cloisonné, l'ordre naît de la nature hiérarchique des relations d'autorité, d'une ordonnance systématique des contenus séparés, d'un système d'évaluation explicite et relativement objectif, dans le type intégré l'ordre est quelque chose qui doit faire l'objet d'un développement et d'une construction délibérés. (...) Au fur et à mesure qu'on ira du cloisonnement vers l'intégration, des établissements fermés vers des établissements ouverts, le monde extérieur pénétrera le monde scolaire d'une nouvelle façon, la base morale de nos choix éducatifs deviendra explicite et nous devons nous attendre à de graves conflits de valeurs »¹⁸⁸.

5.3.3. Quels changements ?

Dans le cadre du lycée professionnel, les enseignements sont clairement construits pour former un curriculum proche du type cloisonné. Les contenus représentés par les disciplines scolaires sont nettement délimités et séparés. Chaque discipline a pour représentant des enseignants particuliers. L'emploi du temps est défini pour l'année de façon relativement fixe. Le rassemblement de ces contenus n'apparaît de manière unifiée à première vue que par le fait que ceux-ci se déroulent en un même lieu, le lycée professionnel qui peut néanmoins avoir une visée plus globale (même si cette dernière peut faire débat). Dans cet ensemble, chaque enseignant a la charge de sa propre discipline de manière relativement autonome, il est maître de son cours et de son évaluation.

¹⁸⁷ *Idem.* p.170

¹⁸⁸ *Idem.* p.171

Dans ce contexte, le dispositif des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel apparaît comme une tentative de tendre vers une construction relevant d'un curriculum intégré. Ce dispositif est censé ouvrir les relations entre les disciplines afin qu'elles forment un ensemble dont le concept unificateur est le projet en lui-même. Chaque discipline ainsi intégrée doit alors se subordonner à l'ensemble. Les enseignants sont appelés à travailler ensemble afin d'élaborer un enseignement, une pédagogie et, éventuellement, une évaluation communs.

Ce dispositif présente donc une double particularité, celui de reposer sur une approche de type « curriculum intégré » tout en étant situé à l'intérieur d'un ensemble cloisonné. Tel que j'ai pu l'observer, et en regard de tous les éléments que ce travail de thèse a permis de soulever, la mise en place des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel n'est pas parvenue à dépasser cette double particularité. En d'autres termes, si dans le cadre de tel ou tel PPCP il peut arriver qu'un certain décloisonnement s'opère, cela reste marginal, ponctuel, limité et ne vient en aucun cas paraître en mesure d'apporter un changement plus vaste. Au contraire, tels qu'ils sont très majoritairement mis en place dans les lycées observés, les PPCP conduisent à renforcer l'existant, et notamment la hiérarchisation des disciplines scolaires, des savoirs, et leur instrumentalisation.

Dans ce cadre, le rapport au savoir des enseignants eux-mêmes revêt un caractère explicatif pertinent et fécond. Considérant les éléments précédemment développés, il est en effet frappant d'arriver à la conclusion que les rapports qu'entretiennent les enseignants avec leur propre discipline (sentiment de propriété, instrumentalisation, valeur et sens en regard de tel ou tel objectif, hiérarchisation, etc.), ainsi qu'avec celles de leurs collègues, peuvent présenter un obstacle à la mise en place des changements annoncés par la réforme.

Néanmoins, les enseignants ne sauraient être tenus pour responsables d'un relatif échec (si l'on considère que les objectifs à atteindre sont bien ceux affichés) des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel dans la mesure où ce dispositif semble en lui-même renforcer un certain type de rapport au savoir (forte valeur accordée à l'utilité des savoirs, et instrumentalisation des disciplines en vue d'insertion professionnelle par exemple).

Cela dit encore, même pour les enseignants qui apparaissent en désaccord avec les idées sous-tendues par le dispositif des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel, ce dernier ne semble pas avoir contribué à une remise en question du rapport entretenu avec la discipline. Les enseignants des disciplines générales notamment, qui déplorent la place accordée à leur discipline, ne remettent pas pour autant en question leur propre rapport au savoir. Ils se situent au contraire dans une sorte d'opposition dans la mesure où le dispositif ne correspondrait pas à l'idée qu'ils se font de leurs disciplines. La discipline scolaire reste une chasse-gardée qu'il faut entretenir et protéger.

6. Conclusion générale

Ce travail de recherche avait pour ambition première de cerner et de comprendre les enjeux d'une réforme particulière dans l'enseignement professionnel. De ce point de vue, il est donc centré sur un objet de recherche identifié dont il espère avoir fait progresser la connaissance. Au-delà, j'ai voulu construire une démarche propre qui puisse se révéler féconde dans une analyse des transformations du système d'enseignement professionnel dépassant le cadre d'un dispositif précis. Il en ressort que, de cet autre point de vue, le présent travail doit être perçu comme une contribution à la méthodologie de recherche dans le domaine qui est le sien.

D'une manière globale, l'Enseignement Professionnel Intégré présentait des enjeux à trois niveaux. D'abord, cette réforme entendait renforcer le lien entre école et entreprise. Elle plaçait le lycée professionnel en tant que pôle de ressources pour les milieux professionnels. Ce positionnement a été de fait porteur de significations particulières, notamment au niveau de l'importance accordée à la question de l'insertion professionnelle des élèves issus de lycée professionnel. Qui plus est, cette vision d'un lycée professionnel qui servirait d'antichambre aux entreprises pour leurs besoins en main d'œuvre renforçait l'idée que celui-ci est là avant tout pour former les élèves à exercer un métier. La valorisation de l'enseignement professionnel semblait devoir passer par une forte présence des milieux professionnels, l'enseignement étant alors censé devoir s'adapter aux besoins et à la demande de la profession, et soumis de fait au regard et au jugement de celle-ci. D'une manière générale, ce type de positionnement ne peut être sans conséquence sur le rapport que les acteurs du lycée professionnel vont entretenir avec leur établissement et ce qui s'y passe, enseignements compris (valorisation des disciplines professionnelles, de l'exercice pratique, de l'utilité des savoirs, entre autres exemples).

Ensuite, par le nouveau dispositif des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel, l'Enseignement Professionnel Intégré s'intéressait aux contenus d'enseignement. Plus précisément, l'articulation entre enseignement général et enseignement professionnel avait été annoncée comme un élément central. Cette préoccupation affichée pour les contenus d'enseignement donnait

alors une place particulière et importante à la question des savoirs scolaires en tant que tels.

Enfin, les changements annoncés nécessitaient que les enseignants transforment leurs pratiques propres afin de montrer aux élèves des enseignements présentant sens et cohérence. Sans revenir en détail sur les changements annoncés avec la réforme de l'Enseignement Professionnel Intégré et la mise en place des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel, il a donc été question de s'intéresser à des enjeux concernant en premier lieu les pratiques d'enseignement des professeurs de lycée professionnel. L'étude approfondie des textes réglementant le dispositif des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel a permis de montrer que la tentative de changement se situait au niveau des contenus d'enseignement, des pratiques d'enseignement et du rapport au savoir des personnes concernées, plutôt qu'à un niveau structurel.

L'apparente originalité de cette réforme ne se situait donc pas tant dans les grandes questions qu'elle entendait aborder (revalorisation de l'enseignement professionnel, lutte contre l'échec scolaire, mise en parité de l'enseignement général avec l'enseignement professionnel) que par l'angle d'approche choisi, à savoir celui des contenus d'enseignement, de leur construction et de leur organisation. Ceci impliquait de s'intéresser notamment à la pluridisciplinarité en tant que moyen devant favoriser l'acquisition et le sens des savoirs transmis – ou du moins présentée comme telle.

Dès lors, la notion de rapport au savoir est apparue comme un élément essentiel pour traiter la question des limites et des effets de l'introduction de cette réforme particulière devant parvenir à modifier les représentations entretenues par les acteurs du lycée professionnel vis-à-vis de ce qui y est enseigné. Au fil de mon travail, elle s'est révélée plus pertinente encore et féconde quand je l'ai mobilisée pour étudier un public précis, celui des enseignants concernés par des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel.

Dans cette tentative de changement au sein du lycée professionnel, la manière dont les enseignants appréhendent leurs propres pratiques, le sens et la

cohérence des disciplines scolaires dont ils sont les représentants, est un élément explicatif essentiel.

Cela n'est pas véritablement une surprise, les enseignants n'échappent pas aux débats récurrents concernant l'enseignement professionnel et ses évolutions. Le travail mené dans les établissements a permis de montrer qu'une relative distinction (des chevauchements éventuels subsistent) existe entre les enseignants des disciplines générales et les enseignants des disciplines professionnelles. Se situant dans une tentative d'émancipation par rapport au domaine professionnel, les enseignants du domaine général prônent un objectif avant tout scolaire de leur travail auprès des élèves, ces derniers étant vus comme des élèves en échec ou en difficulté d'abord dans les disciplines générales. Se plaçant dans une optique du lien entre école et entreprise, les enseignants du domaine professionnel prônent quant à eux et avant tout la préparation à l'exercice d'un métier par un apprentissage technique et professionnel. La vision que chacun de ces enseignants va avoir du lycée professionnel est alors liée à ces positionnements. D'un côté, les enseignants des disciplines générales sont les premiers à considérer le lycée professionnel comme une voie de relégation pour les élèves (ainsi que pour eux-mêmes dans certains cas). D'un autre côté, les enseignants du domaine professionnel vivent le lycée professionnel comme une alternative efficace visant à la formation et à l'insertion professionnelle des élèves.

Il est frappant que les enseignants eux-mêmes expliquent cette distinction en regard de leurs disciplines : les enseignants du domaine général disent enseigner des disciplines dévalorisées car s'adressant à des élèves en difficulté dans ces mêmes disciplines, et les enseignants du domaine professionnel disent bénéficier d'un aspect de nouveauté et d'efficacité, et surtout d'utilité, aux yeux des élèves pour leurs disciplines.

De là, la question de l'articulation entre enseignement général et enseignement professionnel vient se poser dans un rapport entre les disciplines qui n'est pas neutre, un rapport hiérarchisé où les enseignements professionnels seraient en position de force, à contre courant des représentations les plus courantes dans toutes les parties généralistes du système scolaire. Toute tentative

de transformation de leurs pratiques de la part des enseignants va se faire dans ce contexte. Dans le cadre précis des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel, les enseignants vont penser leur façon de faire en couplant, d'une part la place et la vision qu'ils ont de leurs propres disciplines et, d'autre part, ce qu'ils estiment que ces disciplines peuvent apporter à des élèves dont ils supposent un certain rapport au savoir. En outre, chaque enseignant tente de « placer », dans certains cas on pourrait presque dire « vendre », sa discipline au mieux dans la hiérarchie constituée par l'ensemble des disciplines. En déplaçant les critères de prestige (qu'ils soient aussi vagues que « l'utilité », « l'ouverture à la culture »), les enseignants vont tour à tour essayer de modifier une sorte de classement à l'intérieur de cette hiérarchie. Pour autant, qu'elle soit plus ou moins bien vécue, la domination des disciplines professionnelles reste au final un constat partagé par la quasi totalité des enseignants interrogés.

En regard de ce contexte, le dispositif étudié se traduit aujourd'hui par un renforcement de l'existant. Le cloisonnement et la hiérarchisation disciplinaires restent fortement marqués : les enseignants demeurent avant tout les représentants, parfois même les serviteurs, de leurs disciplines, et la valeur de celles-ci est estimée à leurs yeux au cas par cas en fonction de ce qu'elles sont censées apporter dans le cadre des projets. L'existence éventuelle d'un ensemble cohérent n'est que très rarement mise en évidence. Quand cela vient à être fait par tel ou tel enseignant, c'est toujours dans l'optique de prouver la valeur et l'intérêt propre d'une discipline particulière dans cet ensemble. En outre, la tentative d'articulation entre enseignement général et enseignement professionnel ne semble pas produire de véritable effet de changement. Au contraire, la façon dont est appréhendée cette articulation dans les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel est venue renforcer les rapports hiérarchiques existants.

Face à ce cloisonnement disciplinaire, qui est à la base de la construction des cursus d'enseignement professionnel en France, la mise en place du dispositif des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel présentait sur le papier l'opportunité de créer un espace à l'intérieur duquel un décroisonnement disciplinaire aurait été non seulement possible, mais clairement encouragé et délibérément organisé. Cette possibilité aurait en outre pu conduire à s'interroger

sur l'hypothèse selon laquelle le PPCP pouvait être considéré comme une discipline en lui-même, discipline alors cloisonnée par rapport aux autres. Mais cette hypothèse ne résiste pas longtemps à l'absence de traduction concrète d'un tel phénomène dans les faits. Pour revenir à la création de l'espace susnommé, là encore, la mise en place des PPCP n'est pas parvenue à cette fin.

Dans le déroulement de la plupart des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel, tout se passe de la manière suivante : le projet est réalisé de façon quasi « naturelle » (dans le sens où le projet impliquerait spontanément certains besoins et certaines activités) et de manière très pratique (au sens d'une adaptation au coup par coup à la situation). L'apport, qui existe plus ou moins de fait, de chaque discipline semble alors aller de soi et relève de l'implicite. Dès lors qu'un besoin d'explication se fait sentir (du point de vue des enseignants ou des élèves), les enseignants semblent « sortir » les élèves du cadre du projet pour les ramener dans un cadre disciplinaire, comme si le projet et les questions relevant des enseignements disciplinaires qu'il pose ne pouvaient être traités en même temps. Tout se passe comme si le projet, dans ses moments successifs, n'était qu'une suite d'occasions de s'en échapper pour revenir dans le giron sécurisant de la spécialité disciplinaire. C'est là notamment une traduction de l'utilisation récurrente par les enseignants du couple théorie – pratique. Et cela se heurte à nouveau à la question du cloisonnement disciplinaire et de l'instrumentalisation des savoirs.

Dans ce contexte, ce que le présent travail a révélé, c'est que le rapport au savoir des enseignants joue un rôle essentiel dans cette tentative de changement. Le fait que les enseignants entretiennent avec leur discipline un rapport propriétaire est un obstacle à l'appropriation par chacun – enseignants et élèves – des contenus disciplinaires dans le cadre du projet, les frontières restant fortement marquées. Le glissement vers un ensemble qui transcenderait les chasses-gardées et qui deviendrait en quelque sorte à son tour le propriétaire, ou plutôt, le concept unificateur des disciplines formant un tout cohérent paraît alors très difficile. Le projet, considéré comme un concept unificateur aurait dû conduire à ce que les élèves perçoivent les disciplines comme un ensemble cohérent et convergeant vers un même but. En d'autres termes, cela aurait dû permettre que les élèves

« piochent » dans les disciplines pour construire un ensemble faisant sens en lui-même. Mais le sens et la cohérence de cet ensemble ne vont pas de soi, et il est légitime de s'interroger sur la difficulté à le construire et le cerner pour les élèves. À ce niveau, c'est bien le rôle des enseignants qui est en jeu. Or, le fait que chaque enseignant s'attache avant tout à montrer l'apport et l'intérêt de sa propre discipline ne va pas dans ce sens. C'est comme s'il était demandé aux élèves d'être les cuisiniers d'un plat dont ils ne connaissent pas la recette. Pour réaliser ce plat, il leur est nécessaire d'aller chercher chez différents commerçants les ingrédients nécessaires à la recette. Mais le problème est qu'il semble assez difficile de choisir quels ingrédients utiliser lorsque la recette est inconnue. Ce sont alors les commerçants qui se retrouvent en position de proposer telle ou telle chose et, selon toute vraisemblance, ces derniers se contenteront de vendre « des produits de bonne qualité », mais aucun d'eux ne viendra expliquer comment composer avec ces éléments pour obtenir un plat satisfaisant. Au plus, certains aideront à choisir parmi ce qu'ils proposent en montrant l'intérêt propre. S'il existait un réel coordonateur, dans les PPCP, quelqu'un comme un cuisinier en chef qui fait comprendre le but du projet, il pourrait amener les élèves à découvrir leurs besoins, soit en pratique quels enseignants il faut aller consulter pour apprendre auprès d'eux les savoirs nécessaires. En apparence, les acteurs concernés seraient dans une logique totalement utilitariste, mais, par delà son aspect trivial, la métaphore culinaire semble pertinente car les ingrédients d'un plat ne sont pas réductibles aux moyens pour le préparer, ni à la recette, mais en sont constitutifs. Dans un tel contexte, la discipline n'a plus un statut simplement utilitaire, mais proprement essentiel, au sens fort du terme (essence même de la chose concernée, en tant qu'objectif pédagogique visé, c'est à dire la compétence à réaliser une production, et pas la production elle-même). Le problème, dans le cadre des PPCP, est que cette coordination n'existe pas dans les faits. Elle reste, du point de vue du sens, à la discrétion des élèves dont on voit mal en fonction de quels repères ils pourraient l'assumer.

De ce fait, la hiérarchisation, la valeur, le sens, et l'intérêt des disciplines portées par les enseignants ne sont pas remis en cause. Il en va de même pour l'instrumentalisation des savoirs.

Pour autant, l'interprétation de cette situation se doit d'éviter les schématisations abusives. La construction du rapport au savoir des enseignants relève d'un processus complexe. Le dispositif des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel lui-même n'est en réalité pas propice au changement de ce rapport au savoir. La forte valeur qui y est accordée à l'utilité des savoirs conduit elle-même à l'instrumentalisation et à la hiérarchisation des disciplines. De même, le rapport au savoir des enseignants se construit dans un contexte sociologique, idéologique et politique où ces conceptions sur les savoirs et sur l'École passent presque toujours pour d'incontestables évidences. « Dans le domaine de l'enseignement professionnel, la nécessité de la coopération de l'école et de l'entreprise est aujourd'hui partout reconnue, mais encore s'agit-il de ne pas confondre les rôles et les missions de chacun. (...) Ce qui relève des intérêts de l'entreprise et de sa logique utilitaire à court terme ne peut être élevée au rang de finalité de l'enseignement professionnel »¹⁸⁹.

Si ce travail espère avoir apporté des résultats en soi, il n'en demeure pas moins qu'il puisse être considéré comme ouvrant le chemin pour d'autres travaux, d'autres pistes de réflexion qui viendraient compléter la démarche jusqu'ici entreprise.

Il serait notamment fort intéressant de poursuivre les investigations au niveau des enseignants. Une question, a priori extrêmement complexe, se pose quant à la manière dont les enseignants perçoivent les évolutions de leur propre rapport au savoir, ainsi que de celui de leurs élèves. Il est par exemple possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle il peut exister un décalage entre ce que les enseignants considèrent comme leur propre rapport au savoir, celui de leurs élèves, et la description et l'analyse que pourrait en faire un regard extérieur. Le présent travail apporte déjà quelques éléments de réponses. Concernant les enseignants de disciplines générales, il semble que ceux-ci estiment ne pas avoir un rapport au savoir utilitaire et que cela se heurte au rapport au savoir des élèves

¹⁸⁹ Le Goff, Jean-Pierre (1995). Le Mythe de l'entreprise. Éditions la Découverte, Paris. p.164

présupposé, lui, utilitaire. Or, les entretiens menés et le suivi des projets réalisés pour cette thèse montrent que ces enseignants instrumentalisent globalement leurs disciplines, ce qui introduit au moins le soupçon d'un décalage entre leur discours et leur pratique. Pour aller plus loin, il serait intéressant de pouvoir mener une étude conjointement en lycée général et en lycée professionnel. Il s'agirait alors de voir les différences et les points communs éventuels entre les enseignants de chaque établissement, pour une même discipline, comme point de départ d'une étude portant directement et de façon approfondie sur la construction du rapport au savoir des enseignants en fonction de leur affectation dans différents types d'établissements, voire, en amont, selon leurs parcours de formation et les concours par lesquels ils sont passés (CAPES, CAPLP).

D'autre part, ce type de démarche conduira inévitablement dans un second temps à devoir reconsidérer le rapport au savoir des élèves. D'un point de vue épistémologique, « enseigner, ce n'est pas seulement transmettre des savoirs socialement établis. Cela ne se limite pas non plus à aider d'autres à construire leurs connaissances. Il s'agit aussi d'expliquer ce que sont ces savoirs, comment on les établit, comment éventuellement on les rejette, etc. (...) À travers le langage, on enseigne donc – de manière implicite mais claire – un rapport aux savoirs »¹⁹⁰. Les liens qui peuvent exister entre rapport au savoir des élèves et rapport au savoir enseignant constituent une piste de réflexion que le présent travail a commencé à envisager mais qu'il serait intéressant de poursuivre.

Enfin, il me semble que la possibilité de choisir une démarche, ce qu'en un sens le présent travail a tenté de faire, sur ces questions en usant tout à la fois d'une approche relevant du rapport au savoir et d'une approche relevant des contenus d'enseignement porte en soi une promesse de fécondité pour la recherche en éducation. Il serait à mon sens dommageable que certains aspects tels que la détermination des contenus d'enseignement, les pratiques pédagogiques des enseignants, ou encore les activités d'apprentissage, soient réduits à une part modeste de la recherche en éducation. Car « comment dès lors

¹⁹⁰ Fourez, Gérard, Englebert-Lecomte, Véronique et Mathy, Philippe (1997). Nos savoirs sur nos savoirs. De Boeck Université, Paris, Bruxelles. pp.5-7

traiter des inégalités sociales devant l'école, objet très récurrent de la sociologie de l'éducation, sans interroger l'efficacité différentielle de la transmission des connaissances, sans entrer donc dans le concret des activités cognitives qui font le cœur de l'action scolaire ? »¹⁹¹

¹⁹¹ Terrail, Jean-Pierre et Deauvieux Jérôme (2007). Les Sociologues, l'école et la transmission des savoirs. La Dispute, Paris. p.10

7. Bibliographie

Accardo, Alain et Corcuff, Philippe. (1986), La Sociologie de Bourdieu. Le Mascaret, Bordeaux. 247p.

Affichard, Joëlle et Combes, Marie-Christine. (1994). Apprentis et élèves de lycées d'enseignement professionnel : l'insertion dans les entreprises. Cereq. 100p.

Agulhon, Catherine (1994). L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ? Éditions de l'Atelier, Paris, 265p.

Agulhon, Catherine (1994). L'Établissement technique et professionnel entre dépendance et autonomie. In Revue Française de Pédagogie.

Agulhon, Catherine et Dussable, Christian (1991). Décentralisation et recomposition de l'offre de formation dans l'enseignement technique et professionnel. Direction des lycées et collèges, Ministère de l'Éducation Nationale. 140p.

Barbier, Jean-Marie (sous la direction de) (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action. Presses Universitaires de France, Paris. (Pédagogie d'aujourd'hui). 305p.

Barbier, Jean-Marie et Galatanu, Olga (coordonné par) (2004). Les Savoirs d'action : une mise en mot des compétences ? Éditions l'Harmattan, Paris, Groupe « savoirs d'action » du CNAM. (Action & Savoir). 324p.

Barbot, Marie-José et Camatarri, Giovanni (1999). Autonomie et apprentissage : innovation dans la formation. Presses Universitaires de France, Paris. (Éducation et formation / Pédagogie théorique et critique). 244p.

Barrère, Anne. (1997) Les Lycéens au travail. Presses Universitaire de France, Paris. (Pédagogie d'aujourd'hui). 262p.

Barth, Britt-Mari (1993). Le Savoir en construction ; former à une pédagogie de la compréhension. Retz, Condé-sur-l'Escaut. (Pédagogie). 208p.

Baudelot, Christian et Establet, Roger (1971). L'École capitaliste en France. Éditions François Maspero, Paris. (Cahiers libres 213-214). 340p.

Bautier, Élisabeth et Rochex, Jean-Yves (1998). L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens ; démocratisation ou massification. Armand Colin, Paris. (Formation des enseignants). 302p.

Bautier, Élisabeth, Charlot, Bernard et Rochex, Jean-Yves. (1992). École et savoir dans les banlieues... et ailleurs. Armand Collin, Paris. (Enseigner – Formation des enseignants). 253p.

Beillerot, Jacky et Alii (1989). Savoir et rapport au savoir. Éditions Universitaires, Paris.

Beillerot, Jacky, Blanchard-laville, Claudine et Mosconi, Nicole (sous la direction de) (1996). Pour une clinique du rapport au savoir. Édition l'Harmattan, Paris. 357p.

Bernstein, Basil (1971). « À Propos du curriculum ». in Forquin, Jean-Claude (1997). Les Sociologues de l'éducation américains et britanniques. p.165-172

Bernstein, Basil (1971). « On the classification and framing of educational knowledge », in Young, Michael F.D. Knowledge and control. Texte traduit par J.C. Chamboredon dans Bernstein, Basil (1975). Langage et classes sociales. Éditions Minuit, Paris. (Le Sens commun). 347p.

Bernstein, Basil. (1975). Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social. Les éditions de Minuit, Paris, traduction de J.C. Chamboredon. (Le Sens commun). 347p.

Berrier, Astrid. « Hétérogénéité culturelle des apprenants et styles conversationnels ». in Lebrun, Monique et Paret, Marie-Christine (sous la direction de). (1993). L'Hétérogénéité des apprenants ; un défi pour la classe de français. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel. (Techniques et méthodes pédagogiques). 319p.

Billotte, Gilles (2000). Analyse de l'histoire de vie professionnelle d'enseignants engagés dans un travail d'équipe innovant. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I Sorbonne.

Blanchard, Sandrine (2001), « Il y a vingt-cinq ans, la réforme Haby repoussait l'orientation en fin de troisième ». Le Monde, 23 mars 2001.

Bonami M. (1998). « Stratégies de changement et innovations pédagogiques », Revue Éducation permanente, n°134/1998-1. pp. 125-138.

Boudon, Raymond et Bulle, Nathalie et Cherkaoui, Mohamed (sous la direction de) (2001). École et société ; les paradoxes de la démocratie. Presses Universitaires de France, Paris. (Sociologies). 297p.

Bourdieu, Pierre (1984). « Espace social et genèse des 'classes' ». in Actes de la recherche en sciences sociales n°52-53, Paris. p.3

Bourdieu, Pierre (1984). Questions de sociologie. Éditions de minuit, Paris, éd. de 1994. (Documents). 277p.

Bourdieu, Pierre et Gros, François (1989). Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement. Rapport à la demande du Président de la République François Mitterrand.

Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude. (1964), Les Héritiers : les étudiants et la culture. Éditions de minuit, Paris. (Le Sens commun). 179p.

Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude. (1970), La Reproduction ; éléments pour une théorie du système d'enseignement. Éditions de minuit, éd. de 1999. (Le Sens commun). 279p.

Bourdieu, Pierre. (1980), Le Sens pratique. Éditions de minuit, Paris, éd. de 1994. 474p. (le Sens commun)

Bowles, Samuel et Gintis, Herbert. (1976). Schooling in Capitalist America. Basic Books, New-York. 340p.

Cacouault, Marlène et Œuvrard, Françoise (1995). Sociologie de l'éducation. Éditions de la Découverte, Paris. (Repères). 121p.

Careil, Yves (1998). De l'École publique à l'école libérale. Presses Universitaires de Rennes, Rennes. (Le Sens social). 245p.

- Charlot, Bernard (1997). Du Rapport au savoir : éléments pour une théorie. Anthropos. (Poche éducation). 112p.
- Charlot, Bernard (1999). « Le Rapport au savoir ». *in* Bourdon, Jean (sous la direction de). Éducation et Formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives. Éditions du CNRS. pp.17-34
- Charlot, Bernard (1999). Le Rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Anthropos. (Éducation). 390p.
- Charlot, Bernard (2001). Les Jeunes et le savoir ; perspectives internationales. Anthropos, Paris. (Éducation). 168p.
- Charlot, Bernard et Beillerot, Jacky (1995). La Construction des politiques d'éducation et de formation. Presses Universitaires de France, Paris. 293p.
- Charlot, Bernard et Glasman, Dominique (1998). Les Jeunes, l'insertion, l'emploi. Presses Universitaires de France, Paris. (Éducation et formation, biennales de l'éducation). 341p.
- Cherkaoui, Mohamed (1986). Sociologie de l'éducation. Presses Universitaire de France, Paris. Que-sais-je ? n°2270. 125p.
- Chesnais, Marie-Françoise (1998). Vers l'autonomie, l'accompagnement dans les apprentissages. Hachette éducation, Paris. (Questions d'éducation). 207p.
- Chiss, Jean-Louis. « Hétérogénéité des apprenants et traitement des contenus disciplinaires ». *in* Lebrun, Monique et Paret, Marie-Christine (sous la direction de). (1993). L'Hétérogénéité des apprenants ; un défi pour la classe de français. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel. (Techniques et méthodes pédagogiques). 294p.
- Châtelet, François (1972). La Philosophie païenne. Hachette, Paris. (Pluriel). 283p.
- Clerc, Françoise. (1992), Enseigner en modules : secondes générales, technologiques et professionnelles. Hachette. (Hachette éducation / Nouvelles approches). 176p.
- Collectif, (1998). L'innovation en question. Revue Éducation permanente, n°134, 1998-1, 186 p.

Collectif. (1988). Des Ouvriers de métiers aux diplômés du technique supérieur : le renouvellement d'une catégorie d'enseignants aux lycées professionnels. CNRS. 468p.

Collectif. (1990) Innovier en seconde : pour favoriser la réussite de tous les élèves. Nancy, CRDP. 114p.

Collectif. (1994), Le Métier d'enseignant du second degré et ses évolutions. Acte de recherche, Université Nancy2, 1994. 447p.

Corbalan, Jean-Antoine (1998), « Les Logiques d'innovation dans les collèges et les lycées de France », pp. 193-224 *in* Dynamiques du changement en éducation et en formation : considérations plurielles sur l'innovation. INRP. (Horizons pour la formation). 345 p.

Coulon, Alain (1993). Ethnométhodologie et éducation. Presses Universitaires de France, Paris. (l'Éducateur). 238p.

Cros, Françoise (1993). L'innovation à l'école : forces et illusions. Presses Universitaires de France, Paris. (l'Éducateur). 233 p.

Cros, Françoise (2000). « Interdisciplinarité », *in* Champy, Philippe et Etévé, Christiane. (2000). Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Nathan, Paris. pp. 561-563.

Cros, Françoise (sous la direction de) (1998). Dynamiques du changement en éducation et en formation : considérations plurielles sur l'innovation. INRP. (Horizons pour la formation). 345 p.

Cros, Françoise et Adamczewski, Georges (sous la direction de) (1996). L'Innovation en éducation et en formation. De Bœck. 210 p.

Degenne, Alain et Forsé, Michel. (2004). Les Réseaux sociaux. Armand Colin, Paris. (Collection U. Série sociologie). 294p.

Delberghe, Michel (1999), « Le collègue tel que le rêvent les enseignants et les parents d'élèves ». Le Monde, 24 mai 1999.

Descartes, René. « Discours de la méthode, sixième partie ». *in* Œuvres et lettres. Textes présentés par André Bridoux, éditions Gallimard, 1953. 1421p.

- Develay, Michel (1996). Donner du sens à l'école. ESF, Paris. 128p.
- Dubet, François (1991). Les Lycéens. Seuil. (l'Épreuve des faits). 313p.
- Durkheim, Émile (1922). Éducation et sociologie. Presses Universitaires de France, Paris. 6^{ème} édition, 1997. (Quadrige). 130p.
- Duru-Bellat, Marie et Van Zanten, Agnès (1992). Sociologie de l'école. Armand Colin, Paris. (Collection U). 252p.
- Espéret, Éric (1979). Langage et origine sociale des élèves. Peter Lang. (Exploration recherches en sciences de l'éducation). 281p.
- Euriat, Nicolas (2003). « Questions et enjeux autour du dispositif d'aide individualisé en classe de seconde », in Éducation & formations n°65, janvier-juin. pp.135-141
- Felouzis, Georges (1997). L'Efficacité des enseignants : sociologie de la relation pédagogique. Presses Universitaires de France, Paris. (Pédagogies d'aujourd'hui). 194p.
- Ferréol, Gilles. (1995), Vocabulaire de la sociologie. Presses universitaires de France, Paris. (Que-sais-je ?). 127p.
- Forquin, Jean-Claude (1997). Les Sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes, De Bœck Université, INRP, Paris, Bruxelles. (Pédagogie, Portefeuille). 390p.
- Fourcade, Bernard et Ourtau, Maurice. (1998). Quelle scolarité après un BEP ? une exploitation du fichier national sur la scolarité des élèves. LIHRE. 21p.
- Fourez, Gérard, Englebert-Lecomte, Véronique et Mathy, Philippe (1997). Nos savoirs sur nos savoirs. De Bœck Université, Paris, Bruxelles. (Pédagogie en développement) 169p.
- Garant, Michèle. (1998), « Attitudes et pratiques de changement d'enseignants et de chefs d'établissement dans un contexte de réforme », pp. 149-174 in Dynamiques du changement en éducation et en formation : considérations plurielles sur l'innovation. INRP. (Horizons pour la formation). 345 p.

Garcia, Sandrine (2000). « Quand la 'démocratisation' produit de l'échec scolaire ». in *Le Monde de l'éducation* n°283, numéro spécial « Le Bilan du siècle », juillet-août. pp.19-79

Gather Thurler, Monica (2000). « L'innovation négociée : une porte étroite ». *Revue Française de Pédagogie*, n°130, pp.29-42.

Giordan, André et Vecchi, Gérard de (1987). *Les Origines du savoir ; des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel. (Actualités pédagogiques et psychologiques). 212p.

Goffman, Erving. (1973), *La Mise en scène de la vie quotidienne*. Deux volumes : *La Présentation de soi* et *Les Relations en Public*. Éditions de minuit, Paris, traduction de Alain Accardo, éd. de 1996. (Le Sens commun). 251p. et 372p.

Gosling, Patrick (1992). *Qui est responsable de l'échec scolaire ? : représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant*. Presses Universitaires de France, Paris. 255p.

Grossman, Francis. « L'hétérogénéité interprétative : un problème didactique ? ». in Lebrun, Monique et Paret, Marie-Christine (sous la direction de) (1993). *L'Hétérogénéité des apprenants ; un défi pour la classe de français*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel. (Techniques et méthodes pédagogiques). pp.54-59

Huber, Michel (2005). *Apprendre en projet ; la pédagogie du projet-élèves*. Chronique sociale. (Pédagogie et formation). 214p.

Hughes, Everett C. (1996), *Le Regard sociologique*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, Paris, traduction de Jean-Michel Chapoulie. 344p.

Isambert-Jamati, Viviane. (1990). *Les Savoirs scolaires, enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Éditions universitaires, Paris. (Savoir et formation). 233p.

Jellab, Aziz (2001). « Peut-on penser l'orientation sous l'angle du rapport aux savoirs ? À propos de l'expérience des élèves de lycée professionnel », n° hors-série de la revue *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 30, juillet 2001, Actes du Colloque de l'Inetop mai 2000. pp. 323-238.

- Jellab, Aziz (2001). Scolarités et rapports aux savoirs en lycée professionnel. Presses Universitaires de France, Paris. (Éducation et formation, recherche scientifique). 232p.
- Jouffray, Claire et Demailly, André (1997). L'Action sociale collective en collège : les ressorts de l'innovation dans un établissement scolaire. L'Harmattan, Paris. (le Travail du social). 255p.
- Kaddouri, Mokthar (1998). « Quelques attitudes face à l'innovation institutionnalisée », *in* Revue Éducation permanente, n°134, pp. 99-112.
- Langouët, Gabriel (1985). Suffit-il d'innover ?. Presses Universitaires de France.
- Langouët, Gabriel (1994). La Démocratisation de l'enseignement aujourd'hui. ESF Éditeur. (Pédagogies). 186p.
- Le Goff, Jean-Pierre (1995). Le Mythe de l'entreprise. Éditions la Découverte, Paris. (Essais) 308p.
- Lecarme, Mireille. « Comment un discours met en confiance » *in* Servet, Jean-Michel (sous la direction de) (1997). La Construction sociale de la confiance. Éditions Montchrestien. 447p.
- Legrand, Louis (1983). Pour un collège démocratique ; rapport remis au ministre de l'Éducation nationale. La Documentation française, Paris. 375p.
- Lelièvre, Claude. (1990), Histoire des institutions scolaires (1789-1989). Nathan. (Repères pédagogiques). 238p.
- Maillard, Fabienne (1997). L'Orientation des élèves vers le BEP : l'inégalité des BEP dans les vœux des élèves. Ministère de l'Éducation Nationale. (CPC document n°97/5). 47p.
- Marsollier Christophe (1998). « Ouverture ou résistance des enseignants du premier degré à l'égard de l'innovation. Sens et fondements ». Revue Les sciences de l'Éducation, 31, 4, pp.96-122.
- Merle, Pierre (1996). L'Évaluation des élèves ; enquête sur le jugement professoral. Presses universitaires de France, Paris. (L'Éducateur). 323p.

Mialaret, Gaston (2004). « Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation ». in Barbier, Jean-Marie et Galatanu, Olga (coordonné par) (2004). Les Savoirs d'action : une mise en mot des compétences ? Éditions l'Harmattan, Paris, Groupe « savoirs d'action » du CNAM. (Action & Savoir). pp.161-187

Mollo-Bouvier, Suzanne (1986), La Sélection implicite à l'École. Pratiques du discours et discours de la pratique. Presses Universitaires de France, Paris. (Pédagogies d'aujourd'hui). 322p.

Monetti, Vincent (1998). « Les Trois temps de l'innovation à l'école ». in Éducation permanente, n°134/1998-1. pp. 139-150.

Obin, Jean-Pierre (1998). « Les Politiques publiques d'innovation scolaire en France, depuis 1968 », pp. 329-345 in Dynamiques du changement en éducation et en formation : considérations plurielles sur l'innovation. INRP. (Horizons pour la formation). 345 p.

Pantanella, Raoul (2000). Les T.P.E., vers une autre pédagogie. CRDP d'Amiens. (Repères pour agir / Dispositifs). 234p.

Pepel, Patrice et Troger, Vincent (1993). Histoire de l'enseignement technique. Hachette éducation. (Pédagogies pour demain). 319p.

Perrenoud, Philippe (1998). L'Évaluation des élèves ; de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques. De Boeck université, 2ème tirage, 1999. (Pédagogies en développement). 219p.

Perrenoud, Philippe et Montandon, Cléopâtre (travaux réunis par) (1988). Qui maîtrise l'École ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs. Réalités sociales. 351p.

Platon. Ménon, 82b-85c, Hatier, Paris, 1987. pp 49-55

Platon. La République. Traduction et notes de Georges Leroux, Flammarion, Paris, 2002. 801p.

Platon. Œuvres complètes. Traduction et notes de Léon Robin, Gallimard, Paris, 1985. (Bibliothèque de la Pléiade). 1671p.

- Prost, Antoine (1968). Histoire de l'enseignement en France. Armand Colin, Paris. (Collection U). 524p.
- Prost, Antoine (1986), L'Enseignement s'est-il démocratisé ?. PUF. (Sociologies). 206p.
- Raulin, Dominique (1993), Les Modules ; vers de nouvelles pratiques pédagogiques au lycée. Hachette, CNDP, 2^{ème} éd., 1995. (Hachette éducation / Ressources formation). 112p.
- Ravon, Bertrand (2000). L'Échec scolaire, histoire d'un problème public. In Press Éditions, Paris. (Réflexions du temps présent). 380p.
- Revue Française de Pédagogie (2000). Les Formations professionnelles entre École et Entreprise. INRP, n°131, avril-mai-juin 2000. 153p.
- Revue Française de Pédagogie (2002). Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. INRP, n°138, janv.-fév.mars 2002. 189p.
- Rieu, Marie-Antoine et Charesson, Nadine (1994). Approche du travail enseignant. Université de Provence, analyse pluridisciplinaire des situations de travail. 127p.
- Rochex, Jean-Yves (1995). Le Sens de l'expérience scolaire. Presses Universitaires de France, Paris. 2^{ème} édition, 1998. (L'Éducateur). 300p.
- Ropé, Françoise et Tanguy, Lucie (sous la direction de) (1994). Savoirs et compétences ; de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise. Éditions l'Harmattan (Logiques sociales). 243p.
- Ropé, Françoise. (2000). « Savoirs, savoirs scolaires et compétences ». *in* Van Zanten, Agnès (sous la dir. de). L'École, l'état des savoirs. Éditions la Découverte, Paris (Textes à l'appui). 420p.
- Rosenthal, Robert A. et Jacobson, Lenore. (1968), Pygmalion à l'école ; l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves. Casterman, Paris, éd. de 1971, traduction de S. Audebert et Y. Rickards. 293p.

Tanguy, Lucie (1991). L'Enseignement professionnel en France : des ouvriers aux techniciens. Presses Universitaires de France, Paris. (Pédagogie d'aujourd'hui). 227p.

Terrail, Jean-Pierre (2002). De l'Inégalité scolaire. La Dispute, Paris. 348p.

Terrail, Jean-Pierre et Deauvieux Jérôme (coordonné par) (2007). Les Sociologues, l'école et la transmission des savoirs. La Dispute, Paris. (L'Enjeu scolaire). 330p.

Tochon, François Victor (2000). « Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité ». Revue Française de Pédagogie, n°133, pp.130-157.

Tolla, Anne-Marie (1999). « De la Transdisciplinarité en seconde aux T.P.E. en terminale ». Cahiers Pédagogiques, n°376-377, septembre-octobre 1999. pp.16-18

Trousseau, Alain (1992). De l'Artisan à l'expert : la formation des enseignants en question. CNDP, Hachette éducation. (Ressources formation / Acteurs du système éducatif). 123p.

Van Haecht, Anne (1998). L'École à l'épreuve de la sociologie ; questions à la sociologie de l'éducation. De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 2^{ème} édition (Ouvertures sociologiques). 263p.

Van Zanten, Agnès (sous la dir. de) (2000). L'École, l'état des savoirs. Éditions la Découverte, Paris (Textes à l'appui). 420p.

8. Annexes

L'étude pour cette thèse a été réalisée dans huit établissements répartis sur les deux académies de Dijon et de Nancy-Metz. Ce qui représente un nombre total de 39 PPCP dans les lycées pour 52 classes de terminale BEP. 40 entretiens ont été réalisés avec des enseignants et 7 avec les chefs d'établissement¹⁹². J'ai aussi utilisé divers documents internes (projets d'établissements, documents de travail des équipes PPCP, fiches signalétiques des projets, etc.).

8.1. Les établissements choisis pour l'étude

Pour l'Académie de Dijon, l'échantillon est constitué de 29 classes de terminale BEP, réparties dans 4 établissements. Leurs caractéristiques essentielles sont les suivantes :

• Lycée A :

Lycée polyvalent de centre ville (Dijon)

Il regroupe 623 élèves (pour la filière professionnelle, diplômés de niveau V et IV)

Il propose 9 classes de terminale BEP à dominante industrielle (électrotechnique, M.S.M.A.)

• Lycée B :

Lycée professionnel d'une commune de taille moyenne situé dans l'agglomération dijonnaise (implanté sur un quartier fortement stigmatisé)

Il regroupe 349 élèves (diplômés de niveau V et IV)

Il propose 2 classes de terminale BEP secrétariat et 4 classes de terminale BEP à dominante industrielle

¹⁹² Il n'a pas été possible de réaliser l'entretien prévu avec le proviseur du lycée H. Suite à un accident, celui-ci devait connaître une longue période de rétablissement ne lui permettant pas d'assurer ses fonctions.

• **Lycée C :**

Lycée professionnel (ancien C.E.T.) d'une commune de 7000 habitants (pôle industriel historique situé en milieu rural, Côte d'Or)

Il regroupe 281 élèves (diplômes de niveau V et IV)

Il propose 6 classes de terminale BEP à dominante industrielle (électronique, électrotechnique, J.C.E.F., M.S.M.A., P.M.U., S.M.)

• **Lycée D :**

Lycée professionnel situé dans une cité scolaire (Nevers)

Il regroupe 658 élèves (diplômes de niveau V et IV)

Il propose 8 classes de terminale BEP à dominante tertiaire (V.A.M., M.D.S., B.S.A., C.S.S., M.M.I.C., M.D.C.)

Pour l'Académie de Nancy-Metz, notre échantillon initial est constitué de 23 classes de terminale BEP, réparties dans 4 établissements :

• **Lycée E :**

Lycée professionnel situé dans une ville de 17500 habitants (Meuse)

Il regroupe près de 600 élèves dont 129 en terminale BEP (population féminine à 80%)

Il propose 6 classes de terminale BEP (2 terminales carrière sanitaire et sociale, 2 terminales vente action marchande, métiers du secrétariat, comptabilité) et 1 classe M.O.R.E.A.

• **Lycée F :**

Lycée polyvalent d'une ville d'agglomération de 15500 habitants (agglomération de 310000 hab. ; Meurthe et Moselle)

Il regroupe près de 750 élèves

Il propose 8 classes de terminale BEP (2 équipements techniques énergies, 2 construction et topographie, bois et matériaux associés, finition, électrotechnique, construction bâtiment gros œuvre)

• **Lycée G :**

Lycée professionnel en zone périurbaine d'une ville de 9000 habitants (Moselle), (friches industrielles, métallurgie)

Il regroupe 276 élèves (diplômes de niveaux V et IV)

Il propose 5 classes de terminale BEP (électrotechnique, équipements techniques énergie, maintenance des systèmes mécaniques automatisés, bioservices et carrière sanitaire et sociale, vente action marchande, bâtiments métaux verre et matériaux de synthèse)

• **Lycée H :**

Lycée professionnel d'une ville de 4500 habitants (industrie matières plastiques), (Moselle)

Il regroupe 200 élèves

Il propose 4 terminales BEP (P.M.U., R.S.M., M.S.M.A., électrotechnique)

8.2. Présentation des académies

8.2.1. La mise en place du dispositif PPCP dans l'Académie de Dijon

Les informations permettant de présenter cette mise en place ont été fournies par les membres du groupe de pilotage académique (constitué par un inspecteur et un chargé de mission) :

La situation académique en région Bourgogne est présentée comme atypique vis-à-vis de la mise en œuvre du dispositif PPCP. D'une part, en raison du fait de la précocité de la réflexion et des premières démarches de terrain qui se sont engagées dès l'année expérimentale (1999-2000). D'autre part, en raison du suivi et de l'accompagnement des équipes mis en place dès le début de l'année scolaire, en septembre 2000 comme en septembre 2001 (le jour de la pré-rentrée,

une information est lancée dans chaque établissement). L'implication, le volontarisme et l'incitation du corps d'inspection en direction des enseignants et des chefs d'établissements sont définis comme une nécessité incontournable dans la «bonne mise en œuvre» du dispositif.

Ainsi, l'accompagnement des équipes s'appuie sur différents outils méthodologiques et apports de connaissances regroupés dans une «mallette» PPCP (contenant le bilan des expérimentations, des exemples de projets, un dossier d'accompagnement pour les professeurs et un pour les élèves, une présentation du cadre et des finalités officiels des PPCP, des éléments d'aide à l'évaluation et à la réflexion collective). Cet accompagnement et ce suivi, assurés également par une équipe de formateurs (professeurs, chefs de travaux, documentaliste), ont donné lieu à des évaluations de la mise en œuvre des PPCP. L'analyse et le traitement de ces projets montre, entre autre, que :

- Si la circulaire ministérielle préconise un pilotage assuré par deux professeurs pilotes (et plus précisément un professeur d'enseignement professionnel et un d'enseignement généraliste), ce double pilotage ne s'effectue en réalité que pour 40% des PPCP.
- En moyenne, entre 3 et 5 enseignants sont impliqués dans chaque projet.
- Les disciplines littéraires sont celles qui, parmi les disciplines générales, sont les plus souvent impliquées dans les PPCP (comme discipline pilote également).
- Dans 72% des établissements, la réalisation des PPCP se fait à partir d'un découpage horaire hebdomadaire.
- L'évaluation interne des projets, le plus souvent d'ordre formative, est «prévue» dans 70% des cas.

Parmi les quatre établissements bourguignons retenus pour cette étude, trois émettent une demande d'intervention et d'accompagnement par les formateurs :

Lycée A

Intitulé de la formation : « accompagner en proximité les PPCP »

Formation à l'utilisation du matériel informatique dont l'établissement a été doté (formation de premier niveau, internet, possibilités offertes par le travail en réseau)

Lycée B

Intitulé de la formation : « difficulté de travailler dans une équipe pluridisciplinaire »

Difficultés de mise en œuvre, de suivi, d'évaluation des PPCP

Comment construire un PPCP en respectant les compétences du référentiel ?

Lycée D

Intitulé de la formation : « difficulté d'organisation des semaines banalisées »

Difficulté de prévoir le volume horaire nécessaire

Difficulté de travailler en équipes

Enfin, nous pouvons noter que plusieurs établissements de l'Académie de Dijon (dont le lycée C) ont fait l'objet d'une observation par l'Inspection Générale spécifique à la mise en œuvre du dispositif PPCP.

8.2.2. La mise en place dans l'académie de Nancy-Metz

La mise en place du dispositif PPCP au sein de l'Académie de Nancy-Metz s'est caractérisée par la constitution d'un groupe nommé « groupe ressources » et composé de 70 personnes (formateurs I.U.F.M., enseignants,

documentalistes, chefs d'établissement, I.EN). Ce groupe a notamment réalisé un site internet sur lequel sont consultables des fiches PPCP ayant « pour objet de répondre aux questions relatives au PPCP ; mais [qui] ne sont que des pistes de réflexion pour asseoir la mise en place des projets au sein des établissements »¹⁹³.

Des séminaires ont été organisés par l'Inspection Académique afin de diffuser l'information sur les PPCP, ainsi que d'éventuelles clarifications. Des formations PPCP sont en principe menées par les I.U.F.M..

À l'instar de ce qui a été observé dans les autres académies, le choix des projets reste celui du professeur d'enseignement professionnel et la contribution des élèves est très modeste. La direction des établissements semble ne pas intervenir directement dans le choix des projets. Il faut noter également que le choix du projet précède généralement toute réflexion sur le référentiel.

8.3. Recensement des PPCP

Il s'agit là de présenter l'ensemble des PPCP qui ont officiellement été mis en œuvre (dont les PPCP réalisés par les équipes choisies pour les entretiens) dans les huit établissements concernés par l'étude. J'ai choisi les PPCP pour l'étude de la manière suivante : une fois le listing complet et définitif des PPCP prévus dans les établissements recueilli, j'ai dressé une grille de l'ensemble des projets en me basant sur certains critères (spécialité, nombre d'enseignants et d'élèves impliqués, équilibre entre enseignants de professionnel et enseignants de général, libellé du sujet, origine du projet, etc.). En partant de cette « population mère » j'ai essayé de couvrir au mieux la diversité des projets engagés : projet strictement professionnel, projet venant de discipline générale, équipe restreinte ou large, etc..

¹⁹³ Fiches consultables sur le site de l'Académie de Nancy-Metz <www.ac-nancy-metz.fr>.

8.3.1. Les PPCP dans l'Académie de Dijon

8.3.1.1. Les PPCP retenus pour l'étude

- **« Construction d'une presse hydraulique avec motorisation électrique » (lycée A)**

⇒ Spécialité : maintenance des systèmes mécaniques automatisés

⇒ 23 élèves (répartis en deux sous-groupes)

⇒ 6 enseignants (génie construction (A2), analyse-dessin, V.S.P. (A1), mathématiques, français)

- **« action théâtre » (lycée A)**

⇒ Spécialité : électrotechnique

⇒ 23 élèves (répartis en 4 sous-groupes)

⇒ 5 enseignants (électronique (A4), dessin technique (A6), Lettres-histoire, Arts appliqués (A5), mathématiques (A3))

- **« le Tunning » (lycée B)**

⇒ Spécialité : productique mécanique option usinage

⇒ 15 élèves

⇒ 3 enseignants (productique (B5), technologie-maintenance, Lettres-histoire)

- **« Connaissance économique, juridique, historique de la Bourgogne » (lycée B)**

⇒ Spécialité : métiers de la comptabilité

⇒ 20 élèves

⇒ 3 enseignants (comptabilité, bureautique-communication (B4), français)

- **« réalisation d'un jeu sur l'Euro » et « préparation de sketches sur le sexisme professionnel » (lycée B)**

⇒ Spécialité : métiers du secrétariat

⇒ 20 élèves (9 sur le premier PPCP et 11 sur le deuxième)

⇒ 2 enseignants (comptabilité (B1H), économie-gestion (B1F))

• **« préparation d'une console de jeu vidéo » (lycée B)**

⇒ Spécialité : électrotechnique

⇒ 14 élèves

⇒ 8 enseignants (électronique (B2), V.S.P., dessin industriel, français (B3), anglais, maths-sciences, E.P.S., arts appliqués) ; seulement 3 enseignants sont réellement impliqués dans le projet

• **« les soudeurs du cœur » (lycée C)**

⇒ Spécialité : structures métalliques

⇒ 9 élèves

⇒ 3 enseignants (structures métalliques (C1), français, arts appliqués)

• **« le portail Buffon » (lycée C)**

⇒ Spécialité : structures métalliques

⇒ 18 élèves (avec interventions des 2ème BEP S.M.)

⇒ 4 enseignants (structures métalliques (C1), mathématiques, sciences, lettres-histoire)

• **« Stages à l'étranger » et « Nevers à l'aube » (lycée D)**

⇒ Spécialité : vente action marchande

⇒ 12 élèves sur le premier projet et 28 sur le deuxième

⇒ 5 enseignants (vente (D4+1), anglais (D7), espagnol (D2), allemand (D8)) ;
Remarque : le premier PPCP n'aboutissant pas, les enseignants développent un autre projet.

• **« l'Euro, l'Europe et les entreprises » (lycée D)** (en partenariat avec une entreprise)

⇒ Spécialité : métiers de la comptabilité

⇒ 27 élèves

⇒ 4 enseignants (communication-économie (D3), comptabilité (D5+1), mathématiques (D6))

8.3.1.2. Les autres PPCP

- **Sans intitulé (lycée A)**

⇒ Spécialité : structures métalliques

⇒ 15 élèves

⇒ 5 enseignants (dessin traçage, technique, lettres-histoire, mathématiques, arts appliqués)

- **« les générateurs et brûleurs à gaz » (lycée A)**

⇒ Spécialité : I.S.I.T.

⇒ 14 élèves

⇒ 2 enseignants (équipements techniques-énergies, maths-sciences)

- **Sans intitulé (lycée A)**

⇒ Spécialité : électrotechnique

⇒ 21 élèves

⇒ 7 enseignants (électrotechnique, V.S.P., intervention technique (x2), essais mesures, français-anglais, E.P.S.)

- **« Sécurité des biens et des personnes » (lycée C)**

⇒ Spécialité : T.I.C.E.E. (informatique, électrotechnique)

⇒ 4 élèves

⇒ 5 enseignants (électro-ménager, V.S.P., T.I.C.E.E., arts appliqués, sciences physiques)

- **« Vivre en Europe » (lycée D) (constitution d'une documentation/P.F.E.)**

⇒ Spécialité : carrières sanitaires et sociales

⇒ 26 élèves

⇒ 5 enseignants (techniques professionnelles, nutrition, V.S.P., math-sciences, français)

• **« Réalisation d'une tenue de service pour les sections BSA du lycée » (lycée D)**

⇒ Spécialité : métiers de la mode et des industries connexes

⇒ 21 élèves

⇒ 5 enseignants (technologies (x3), math-sciences, français)

• **« promotion de la région Bourgogne et des produits nivernais » (lycée D)**

⇒ Spécialité : bioservices

⇒ 23 élèves

⇒ 4 enseignants (biotechnologies (x3), français-histoire)

• **Sans intitulé (lycée D)**

⇒ Spécialité : métiers du secrétariat

⇒ 23 élèves

⇒ 3 enseignants (comptabilité, secrétariat, français)

• **« Création d'un livret de cuisine (action humanitaire) » (lycée D)**

⇒ Spécialité : métiers du secrétariat

⇒ 24 élèves

⇒ 7 enseignants (secrétariat, comptabilité, V.S.P., commerce, lettres-histoire, arts appliqués, mathématiques)

• **« création de deux entreprises fictives » (lycée D)**

⇒ Spécialité : métiers de la comptabilité

⇒ 23 élèves (divisés en deux sous-groupes)

⇒ 3 enseignants (comptabilité, communication, mathématiques)

8.3.2. Les PPCP dans l'Académie de Nancy-Metz

8.3.2.1. Les PPCP retenus pour l'étude

- **« Réaliser la plaquette de l'établissement » (lycée E)**

- ⇒ Spécialité : vente action marchande

- ⇒ 24 élèves concernés

- ⇒ 2 enseignants : E4, E2 (lettres, vente)

- **« Mieux communiquer grâce au théâtre » (lycée E)**

- ⇒ Spécialité : métiers du secrétariat

- ⇒ 1 classe entière concernée

- ⇒ 2 enseignants : E1, E3 (lettres, communication)

- **« Modernisation de l'atelier » (lycée F)**

- ⇒ Spécialité : électrotechnique

- ⇒ 2 groupes (pour 1 classe) concernés

- ⇒ 1 enseignant : F1 (électrotechnique)

- **« La mesure des distances » (lycée F)**

- ⇒ Spécialité : topographie

- ⇒ 1 classe entière concernée

- ⇒ 4 enseignants : F2, F3 (topographie) ; 2 refus d'enquête en mathématiques et lettres

- **« Valorisation du lycée à travers plusieurs supports » (lycée G)**

- ⇒ Spécialité : vente action marchande

- ⇒ 21 élèves concernés

- ⇒ 3 enseignants : G1, G2, G5 (lettres-allemand, vente, art appliqué)

- **« Prototype d'une alimentation de laboratoire fixe 5V » (lycée G)**

- ⇒ Spécialité : maintenance des systèmes mécaniques automatisés

- ⇒ 10 élèves concernés

- ⇒ 3 enseignants : G1, G3, G4 (lettres-allemand, génie mécanique, mathématiques-physiques)

- **« Guyane » (lycée H)**

- ⇒ Spécialité : productique mécanique option usinage

- ⇒ 7 élèves concernés

- ⇒ 5 enseignants : H1, H2, H4 (histoire-géographie, structure métallique, lettres-allemand) ; 2 refus (V.S.P., P.M.U.)

- **« Portail lycée » (lycée H)**

- ⇒ Spécialités : structure métallique, M.S.M.A., P.M.U.

- ⇒ 27 élèves concernés

- ⇒ 6 enseignants : H3, H5, H6 (structures métalliques, M.S.M.A., électrotechnique) ; 3 refus (dessin industriel, M.S.M.A., P.M.U.)

8.3.2.2. Les autres PPCP

- **« Défilé de mode » (lycée E)**

- ⇒ Spécialité : mode

- ⇒ 10 élèves concernés

- ⇒ 2 enseignants (arts plastiques, habillement)

- **« Animation au centre de soin » (lycée E)**

- ⇒ Spécialité : carrières sanitaires et sociales

- ⇒ 31 élèves concernés

- ⇒ 4 enseignants (arts plastiques, lettres-histoire-géographie, sciences médico-sociales x2)

- « **Film sur les techniques du peintre sur un chantier CIO** » (lycée F)
 - ⇒ Spécialité : finition
 - ⇒ élèves concernés indéterminés
 - ⇒ 4 enseignants (français, dessin, disciplines d'atelier)

- « **Analyse et mise en place des consignes de sécurités des ateliers ETE** » (lycée F)
 - ⇒ Spécialité : équipements techniques énergie
 - ⇒ élèves concernés indéterminés
 - ⇒ 4 enseignants (dessin, anglais, français, vie sociale et professionnelle)

- « **Relevés de bâtiments** » (lycée F)
 - ⇒ Spécialité : C.T.C.
 - ⇒ élèves concernés indéterminés
 - ⇒ 6 enseignants (relevé, topographie, dessin, mathématiques, dessin d'art)

- « **Mur de clôture** » (lycée F)
 - ⇒ Spécialité : construction bâtiment gros œuvre
 - ⇒ élèves concernés indéterminés
 - ⇒ 3 enseignants (maçonnerie, dessin technique, mathématiques)

- « **Collecte de vêtements et de jouets pour publics en difficulté** » (lycée G)
 - ⇒ Spécialité : bioservices et carrières sanitaires et sociales
 - ⇒ 19 élèves concernés
 - ⇒ 4 enseignants (sciences physiques, lettres-allemand, sciences médico-sociales, E.T.C.)

- « **Maquette de maison avec signalisation d'alarme incendie** » (lycée G)
 - ⇒ Spécialité : électrotechnique
 - ⇒ 10 élèves concernés

⇒ 3 enseignants (mathématiques, sciences physiques, lettres-allemand, électrotechnique)

• « **La récupération** » (lycée G)

⇒ Spécialité : équipements techniques énergie

⇒ 7 élèves concernés

⇒ 3 enseignants (mathématiques sciences physiques, lettres allemand, génie thermique)

• « **Sports mécaniques** » (lycée H)

⇒ Spécialité : productique mécanique option usinage

⇒ 13 élèves concernés

⇒ 8 enseignants (français, histoire-géographie, mathématiques, dessin d'art, structures métalliques, vie sociale et professionnelle, électrotechnique, dessin industriel)

• « **Métal jeunes** » (lycée H)

⇒ Spécialités : réalisation d'ouvrages chaudronnés et structures métalliques

⇒ 8 élèves concernés

⇒ 5 enseignants (dessin d'art, structures métalliques, électrotechnique, dessin industriel)

9. Table des tableaux et encadrés

Les six niveaux de formation _____	43
À propos de l'analyse des textes officiels _____	56
Adaptation de la formation professionnelle à l'entreprise _____	58
Articulation entre enseignement général et enseignement professionnel _____	60
Apprentissage de l'autonomie par les élèves _____	61
Affirmer le rôle de l'école dans la formation professionnelle pour l'entreprise _____	62
La revalorisation de l'enseignement professionnel _____	63
L'accès à une qualification pour tous les élèves _____	63
La formation à la création d'entreprise _____	64
Les modalités du partenariat entre lycées et entreprises _____	65
Les changements apportés aux formations et aux contenus d'enseignement _____	67
Les moyens d'articulation entre enseignement professionnel et enseignement général _____	68
La variabilité des horaires _____	69
L'individualisation des parcours _____	70
Les modalités concernant les démarches de projets _____	71
La formation des enseignants _____	71
Tableau récapitulatif de la mise en œuvre du dispositif _____	83
Les enseignants du PPCP « plaquette de l'établissement » _____	86
Les enseignants du PPCP « alimentation de laboratoire » _____	90
Les enseignants du projet « Guyane » _____	96
Les enseignants du PPCP « stage à l'étranger » _____	101
Les enseignants du PPCP « console de jeux » _____	108
Les enseignants du PPCP « action théâtre » _____	114

10. Table des matières

1. Introduction générale	13
2. Réformes et nouveaux dispositifs : approche globale	25
2.1. La construction de l'enseignement professionnel en France : quelle continuité des réformes ?	27
2.1.1. La formation professionnelle en France de la loi Le Chapelier en 1791 aux prémices de la loi Astier de 1919	28
2.1.2. De la loi Astier au début de la scolarisation de l'enseignement professionnel	31
2.1.3. Les débuts de la scolarisation de l'enseignement professionnel	33
2.1.4. Avant l'intégration dans le système éducatif : les apports du plan Langevin-Wallon	36
2.1.5. De la réforme Berthoin à la réforme Haby, les débuts d'un système éducatif intégrant l'enseignement professionnel et technique	41
2.1.6. Depuis les années quatre-vingts	48
2.1.7. Conclusion	51
2.2. Enseignement Professionnel Intégré et nouveaux enjeux	54
2.2.1. Les objectifs explicites de l'Enseignement Professionnel Intégré	57
2.2.1.1. Premier objectif : l'adaptation de la formation professionnelle initiale à l'entreprise	58
2.2.1.2. Deuxième objectif : l'articulation entre enseignement professionnel et enseignement général	59
2.2.1.3. Troisième objectif : l'apprentissage de l'autonomie par les élèves	60
2.2.1.4. Quatrième objectif : l'affirmation du rôle de l'école dans la formation professionnelle pour l'entreprise	62
2.2.1.5. Cinquième objectif : la revalorisation de l'enseignement professionnel	63
2.2.1.6. Sixième objectif : l'accès à une qualification pour tous les élèves	63
2.2.1.7. Septième objectif : la formation à la création d'entreprise	64
2.2.2. Les moyens explicites de l'Enseignement Professionnel Intégré	64
2.2.2.1. Premier moyen : les modalités du partenariat entre lycées et entreprises	65

2.2.2.2. Deuxième moyen : les changements apportés aux formations et aux contenus d'enseignement _____	66
2.2.2.3. Troisième moyen : les moyens d'articulation entre enseignement professionnel et enseignement général _____	68
2.2.2.4. Quatrième moyen : la variabilité des horaires _____	69
2.2.2.5. Cinquième moyen : l'individualisation des parcours _____	70
2.2.2.6. Sixième moyen : les modalités concernant les démarches de projets	70
2.2.2.7. Septième moyen : la formation des enseignants _____	71
2.2.3. Synthèse des enjeux relatifs à l'Enseignement Professionnel Intégré	71
2.2.3.1. Les enjeux relatifs aux objectifs et moyens externes _____	72
2.2.3.2. Les objectifs et moyens internes : l'organisation de la formation et les contenus d'enseignement _____	73
2.2.3.3. Les objectifs et moyens internes : les personnes _____	74
2.3. Le dispositif emblématique de l'EPI :	
les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel _____	75
2.3.1. Présentation du dispositif et chronologie de sa mise en œuvre _____	76
2.3.2. Cas concrets _____	85
2.3.2.1. PPCP « Réaliser la plaquette de l'établissement » _____	85
2.3.2.2. PPCP « Prototype d'une alimentation de laboratoire fixe 5 Volt » _____	89
2.3.2.3. PPCP « Guyane » _____	95
2.3.2.4. PPCP « Stages à l'étranger » _____	100
2.3.2.5. PPCP « Réalisation d'une console de jeux vidéos » _____	108
2.3.2.6. PPCP « Action théâtre » _____	112
2.3.2.7. Quelques éléments de synthèse _____	117
2.3.3. Enjeux relatifs à la mise en place des PPCP _____	118
2.4. Conclusion et synthèse _____	126
3. Définition d'une approche réflexive et théorique _____	129
3.1. Mobiliser certains des nombreux apports	
de la sociologie de l'éducation _____	131
3.1.1. Appréhender le système éducatif par ses fonctions _____	131
3.1.2. Autonomie relative et fonction de reproduction _____	135

3.1.3. L'autonomie du système éducatif dans une approche conflictualiste _	139
3.1.4. Conclusion _____	141
3.2. Une approche en terme de rapport au savoir _____	142
3.2.1. Partir des apports et des limites des approches précédentes _____	142
3.2.2. Singularité, sens et savoir _____	144
3.2.3. Rapport au savoir, à l'école et au travail _____	149
3.2.4. Le rapport au savoir en lycée professionnel _____	153
3.2.5. Une première synthèse de l'approche en terme de rapport au savoir _	156
3.3. Une approche en terme de rapport au savoir	
 dans le cadre d'un dispositif précis _____	162
3.3.1. Sens et cohérence des enseignements _____	162
3.3.2. Pluridisciplinarité et travail en équipe(s) _____	163
3.3.3. Paradoxe entre cloisonnement et décloisonnement disciplinaire, l'enseignement professionnel intégré (EPI) _____	165
3.3.4. Relation élèves / enseignants, accompagnement personnalisé _____	165
3.4. Conclusion : une tentative d'approche originale _____	166
4. Questions et enjeux à l'échelle d'un dispositif précis :	
 le cas des PPCP _____	169
4.1. Introduction _____	171
4.2. Mise en place du dispositif et premiers questionnements _____	179
4.2.1. Quels changements apportés par le dispositif ? _____	180
4.2.2. Le dispositif en lui-même _____	187
4.2.3. Les aspects organisationnels du dispositif _____	194
4.2.4. Des « déterminants humains » du dispositif _____	199
4.2.5. La pluridisciplinarité _____	209
4.2.6. L'articulation entre les enseignements _____	217
4.2.7. Le travail en équipe _____	226
4.2.8. La question de l'évaluation _____	229
4.3. Discussion des résultats en regard des questionnements soulevés	235
4.3.1. Sens et cohérence des enseignements _____	236

4.3.2. Travail en équipe et pluridisciplinarité _____	241
4.3.3. Cloisonnement et décloisonnement disciplinaire _____	243
4.3.4. Les élèves _____	246
4.3.5. Individualisation de la prise en charge des élèves _____	255
4.4. Conclusion _____	264
5. Le rapport au savoir des enseignants face au changement _____	269
5.1. Rapport au savoir enseignant _____	272
5.1.1. Le rapport au savoir des élèves vus par leurs enseignants _____	273
5.1.2. Insertion professionnelle et autres convergences thématiques _____	276
5.1.3. Un rapport social au savoir _____	278
5.2. Quel savoir ? _____	282
5.2.1. Quelle approche du savoir ? _____	283
5.2.2. De la difficulté d'appréhender la notion de savoir _____	285
5.2.3. Définir le savoir _____	291
5.2.4. Les savoirs scolaires _____	294
5.3. Conclusion : rapport au savoir et changement des pratiques enseignantes _____	302
5.3.1. Quelles pratiques enseignantes ? _____	302
5.3.2. Quelle construction de l'activité scolaire ? _____	307
5.3.3. Quels changements ? _____	311
6. Conclusion générale _____	315
7. Bibliographie _____	327
8. Annexes _____	341
8.1. Les établissements choisis pour l'étude _____	343
8.2. Présentation des académies _____	345
8.2.1. La mise en place du dispositif PPCP dans l'Académie de Dijon _____	345
8.2.2. La mise en place dans l'académie de Nancy-Metz _____	347
8.3. Recensement des PPCP _____	348
8.3.1. Les PPCP dans l'Académie de Dijon _____	349

8.3.1.1. Les PPCP retenus pour l'étude	349
8.3.1.2. Les autres PPCP	351
8.3.2. Les PPCP dans l'Académie de Nancy-Metz	353
8.3.2.1. Les PPCP retenus pour l'étude	353
8.3.2.2. Les autres PPCP	354
9. Table des tableaux et encadrés	357
10. Table des matières	361

Résumé :

Cette thèse se propose d'analyser les enjeux révélés par l'introduction d'une innovation pédagogique spécifique présentant une signification particulière dans l'évolution des pratiques des enseignants de lycée professionnel. Depuis la rentrée 2000, dans le cadre de la réforme de l'Enseignement Professionnel Intégré (EPI), les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel (PPCP) sont généralisés. Ce travail dépasse naturellement le cadre de la seule étude de ces projets pour aborder des questionnements plus larges. Partant, l'ambition de la présente thèse est de mobiliser une approche en terme de rapport au savoir dans le cadre de l'étude des transformations du système éducatif en la rapportant à un public particulier, celui des enseignants. Il s'agira d'examiner dans quelle mesure le rapport au savoir des enseignants est déterminant dans la mise en place d'une réforme particulière qui vise à transformer les enseignements au sein du lycée professionnel. Le cadre théorique et disciplinaire de cette thèse est principalement celui de la sociologie de l'éducation, mais empruntera tout naturellement à celui de la sociologie générale, ainsi qu'à celui des sciences de l'éducation.

Abstract :

This thesis is an attempt to shed light on the stakes revealed by the introduction of a specific innovative teaching method, which has played a key role in the evolution of the teaching practices in French technical schools (vocational education in secondary schools). Since the 2000 school year, within the framework of the reform specific to the Integrated Vocational Educational programme, multi-disciplinary projects based upon professional objectives have been introduced as a nationwide practice in vocational education. It seems to be obvious that this research work goes beyond the simple study of these projects and deal with further questioning. Thus, the objective of the present work is to mobilise an approach in terms of knowledge-based relation within the study of the transformations specific to educational system by considering a particular public, that of teachers. More precisely this thesis will examine to which extent the teachers' knowledge-based relation is a crucial element into the implementation of a particular reform aimed at transforming educational programmes in technical schools. The theoretical and disciplinary framework of this thesis is mainly based on that of the Sociology of Education, but it will naturally use some elements from that of the Sociology as well as that of the Sciences of Education.

Discipline : Sociologie

Mots clés : Sociologie de l'éducation, sciences de l'éducation, rapport au savoir, enseignement professionnel, innovation pédagogique et scolaire.

Université Nancy 2, UFR Connaissance de l'Homme, 23 boulevard Albert Premier, 54015 Nancy Cedex.

Groupe de Recherche sur l'Éducation et l'emploi (Grée), Laboratoire Lorrain des Sciences Sociales (2L2S).