

<b>Zeitschrift:</b>	Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie = Swiss journal of sociology
<b>Herausgeber:</b>	Schweizerische Gesellschaft für Soziologie
<b>Band:</b>	27 (2001)
<b>Heft:</b>	3
<b>Artikel:</b>	Pour une sociologie des formes de rapport aux savoirs : à propos de l'expérience scolaire des élèves de lycée professionnel
<b>Autor:</b>	Jellab, Aziz
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-814129">https://doi.org/10.5169/seals-814129</a>

### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 12.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## Pour une sociologie des formes de rapport aux savoirs : à propos de l'expérience scolaire des élèves de lycée professionnel

Aziz Jellab \*

A la lecture des nombreuses recherches sociologiques portant sur le système scolaire, on perçoit d'emblée que c'est la thématique des inégalités sociales à l'épreuve de l'Ecole qui prédomine. Mais abordant la scolarité l'aune d'une distance entre la culture sociale et la culture scolaire (Bourdieu & Passeron, 1970; Bernstein, 1975) ou en terme d'investissement individuel et collectif selon une logique des coûts et des bénéfices (Boudon, 1973), ou encore sous l'angle de la tension socialisation/subjectivation (Dubet, Martucelli, 1996), le regard sociologique évacue la question des savoirs et surtout du rapport aux savoirs scolaires. Pourtant, et si l'on convient que toute socialisation implique un apprentissage (Charlot, 1997), qu'au-delà du poids des structures, les élèves sont aussi des sujets qui se confrontent à des activités scolaires situées culturellement, il convient alors de voir comment ils se saisissent ou non des contenus enseignés, de quelle manière ils parviennent ou non à donner du sens à leur expérience et à plus ou moins la maîtriser.

C'est dans cette perspective qui pense l'expérience scolaire à travers la confrontation entre des apprenants et des contenus, entre une histoire biographique et sociale et un contexte scolaire spécifique – le lycée professionnel en France – que se placera notre propos. Par cette approche sociologique qualitative, nous pensons articuler plus fortement la relation entre la socialisation et les apprentissages scolaires (Bautier, Rochex, 1998) et ainsi rendre compte des *formes de rapport aux savoirs* chez des élèves destinés pour la plupart d'entre eux à devenir ouvriers ou techniciens.

### 1 Le rapport au(x) savoir(s) en question

En allant au-delà de la thématique de la socialisation en milieu scolaire, en interrogeant le rapport des élèves aux savoirs, on peut saisir toute la complexité des itinéraires scolaires et comprendre, par exemple, pourquoi des élèves issus de milieux populaires réussissent à l'Ecole (Rochex, 1994). S'agissant des lycées professionnels [LP], l'interrogation devient : pour quelles raisons l'appartenance à

\* Aziz Jellab, Chercheur à l'université de Paris 8-ESCOL.& IUFM, Nord Pas de Calais & ESCOL, Centre IUFM de Villeneuve d'Ascq, 220 rue Jules Guesde, F-59650 Villeneuve d'Ascq.

une même catégorie socioprofessionnelle ne donne-t-elle pas lieu aux mêmes formes de mobilisation sur les savoirs ? Souscrivant à l'hypothèse selon laquelle la scolarité des élèves procède de leur socialisation antérieure et de la confrontation avec des activités scolaires plus ou moins « sensées », et faisant notre le postulat selon lequel tout apprenant est à la fois un être social et un sujet singulier, notre recherche menée auprès d'élèves préparant un CAP [Certificat d'aptitude professionnelle] ou un BEP [Brevet d'études professionnelles] vise à rendre compte de la complexité du sens conféré aux apprentissages – et à l'apprendre en particulier – et à ouvrir la réflexion sur une possible *sociologie des formes de rapport aux savoirs* (scolaires et professionnels en l'occurrence).

Les élèves de lycée professionnel proviennent majoritairement de milieux populaires. A la lumière d'une approche associant un regard sur la biographie des élèves et une contextualisation des formes de rapport aux savoirs, il est possible de voir comment le sens de l'apprendre, de l'engagement dans un apprentissage professionnel ou d'une centration sur les savoirs généraux (ou théoriques) mesure selon des facteurs objectifs (tels la filière, la spécialité, le sexe...) et des épreuves subjectives (itinéraire scolaire, histoire socio-familiale, rapport pensé à l'avenir...).

Qu'est-ce qu'apprendre et quel(s) sens les élèves de CAP et de BEP donnent-ils aux savoirs ? Une telle interrogation suppose chez les apprenants l'existence d'une dynamique subjective, aboutissement d'une histoire scolaire et sociale qui, à la rencontre d'un contexte et de savoirs (rapportés ici aux enseignements généraux et professionnels), prend une certaine tournure et oblige à un travail de mise en cohérence et de finalisation des contenus enseignés.

## 2 L'enseignement professionnel en France : quelques précisions

En France, la scolarité est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. Après l'école primaire, presque 100% des élèves rejoignent le collège dont le cursus est organisé en 4 années d'études. Devenant « unique », le collège accueille désormais toute une classe d'âge et ce n'est qu'en fin de cursus que les élèves s'orientent. L'orientation s'effectue dans deux directions possibles : soit l'élève entre en seconde générale et technologique en vue d'une préparation du baccalauréat en trois années; soit l'élève rejoint le lycée professionnel afin d'accéder à un premier niveau de qualification professionnelle. L'orientation en lycée professionnel est rarement le fait d'un choix personnel. Elle exprime souvent la conséquence de difficultés scolaires amenant l'institution à proposer une orientation vers l'enseignement professionnel à défaut d'une entrée dans les filières générales et technologiques. La création en 1985 du baccalauréat professionnel a contribué à la valorisation du lycée professionnel. Ainsi, de nombreux élèves titulaires d'un BEP poursuivent leurs études en vue de l'obtention du baccalauréat professionnel, diplôme ayant

pour finalité essentielle l'insertion professionnelle. Une partie des élèves ayant obtenu le BEP rejoint une « première d'adaptation » afin de préparer un baccalauréat technologique.

Trois diplômes sont préparés dans les lycées professionnels en France : le baccalauréat professionnel (que l'on prépare en deux ans après le BEP et parfois à l'issue du CAP); le BEP [Brevet d'études professionnelles] qui donne une première qualification dans un « corps de métiers » puisqu'il inclut différentes activités professionnelles. Le BEP accueille majoritairement des élèves provenant d'une classe de 3<sup>ème</sup> « ordinaire » de collège. Enfin, au LP, on peut préparer un CAP [Certificat d'aptitude professionnelle], diplôme attestant d'une qualification pointue dans un domaine spécifique. Après avoir constitué un diplôme de référence sur le marché du travail, le CAP est devenu une sorte de premier niveau de qualification et tend à accueillir des élèves issus de l'enseignement spécialisé ou adapté (il s'agit de dispositifs mis en place au collège pour accueillir des élèves présentant des « difficultés intellectuelles »). Les élèves titulaires d'un CAP et provenant de l'enseignement spécialisé peuvent difficilement poursuivre leurs études à l'issue de leur formation.

Ainsi, au sein des LP en France, non seulement on trouve une hiérarchie scolaire – entre des niveaux et des publics – mais aussi une classification en terme de prestige : certaines spécialités bénéficient d'une image positive corrélée à une forte demande, tandis que d'autres sont perçues comme des « voies de relégation ».

### 3 Les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des formes scolaire et professionnelle

Les élèves de lycée professionnel ont souvent fait l'expérience d'une orientation non choisie dans une filière ou dans une spécialité déterminée (Agulhon, 1994). Pour autant, on ne peut souscrire à un rapport mécanique entre l'orientation subie et un rapport critique (au sens négatif du terme) aux savoirs enseignés. Rendre intelligible le rapport aux savoirs en LP suppose que l'on tienne compte des subjectivités singulières et sociales des élèves et que l'on relève les spécificités de l'enseignement professionnel en milieu scolaire. Au LP, deux formes d'expression des savoirs co-existent : la forme scolaire qui concerne les savoirs scripturaux, objectivés et codifiés dont l'intériorisation par les élèves passe par l'écriture (Vincent et al., 1994); la forme professionnelle que définissent les enseignements technologiques et professionnels et dont la caractéristique *princeps* est l'action et la transformation des « objets ». On peut alors supposer que ces deux formes donnent lieu à une tension et obligent les apprenants à un travail de mise en cohérence, travail d'autant plus complexe que les élèves effectuent, pendant leur scolarité, des stages en milieu professionnel.

Le terrain du LP ayant cette particularité de contribuer à une socialisation professionnelle, il invite à supposer que les apprentissages que les élèves sont censés y effectuer sont d'un ordre spécifique : parce que l'élève acquiert des savoirs mais aussi des savoir-faire, ramenés à une professionnalisation et identifiés au « faire », parce que l'apprenant est aussi amené à s'approprier une « culture professionnelle » aussi rudimentaire qu'elle puisse être, on ne peut penser son expérience sous le seul angle de la socialisation *stricto sensu* scolaire. Mais si le rapport aux savoirs constitue notre problématique *princeps*, et partant, l'angle d'analyse de l'expérience scolaire en LP, il nous a semblé plus pertinent de partir de l'activité comme épreuve, comme déploiement d'actions et d'un regard subjectif sur ces actions. Car ce que nous révèlera notre recherche, c'est combien le sens que les élèves donnent aux savoirs, la manière dont ils pensent apprendre et se mobiliser sur les contenus enseignés procèdent tant de leur socialisation familiale et scolaire que de l'appropriation cognitive desdits contenus, une appropriation qui ne manque pas de retentir sur la manière dont ils se pensent comme sujets.

#### 4 Terrain et méthodologie empirique

Le contexte du LP se caractérise par l'existence de deux formes, scolaire et professionnelle. Mais ces formes n'épuisent pas la question des savoirs enseignés. Si les savoirs théoriques sont sensiblement identiques d'un BEP ou d'un CAP à l'autre, il en est autrement s'agissant des savoirs professionnels. Les activités professionnelles varient en fonction des « métiers » auxquels les élèves sont préparés. Ces activités sont liées aux matières, à leurs exigences et à la manière dont l'élève dit (ou pense) se mobiliser. Ainsi, si l'expérience scolaire des élèves de CAP et de BEP se construit dans ce rapport toujours problématique entre des savoirs théoriques et des savoirs professionnels, il convient de voir comment les apprenants positionnent et pensent les différentes activités et quels mobiles – ou raisons mobilisatrices allant au-delà des finalités explicites telles qu' « avoir un diplôme », « apprendre un métier », « trouver un emploi » – soutiennent le « désir » d'apprendre ? Les interrogations qui ont guidé notre approche empirique se formulent ainsi : comment l'élève définit-il les activités scolaires et son mode d'implication (« qu'est-ce qu'apprendre et pourquoi apprendre en LP ? ») ?; quelles formes de rapport aux savoirs se construisent-elles au quotidien eu égard à la confrontation entre les biographies singulières des apprenants et les activités scolaires et professionnelles variables selon les spécialités (« quel[s] sens donne-t-on aux enseignements et aux activités qu'ils suscitent ? », « quelles sont relations possibles entre l'histoire socio-familiale et scolaire des élèves et les modes d'appropriation des savoirs ? ») ? On perçoit ici qu'à la différence des recherches récentes portant sur le rapport au savoir (le savoir étant pensé dans une acception générique ne dissociant pas les

savoirs sociaux des savoirs scolaires, Cf. Charlot, 1999), notre approche est résolument centrée sur les savoirs scolaires et professionnels et sur ce qui se vit au sein du contexte objectif que constituent les lycées professionnels en France. Pour autant, une telle approche n'évacue pas la question de la socialisation et des relations complexes entre les savoirs sociaux et les savoirs scolaires, puisque le sens de l'expérience scolaire est toujours confrontation entre une histoire socio-subjective – celle de l'apprenant – et des contenus institutionnellement normés et codifiés.

Le terrain de notre recherche était composé de quatre lycées professionnels, situés dans le Pas-de-Calais (nord de la France) et préparant à des domaines professionnels variés. Nous avons volontairement désigné notre public en nous appuyant sur la différence objective que constituent la filière (CAP et BEP) et la spécialité (ou domaine professionnel). Nous avons procédé dans un premier temps à la passation d'un questionnaire exploratoire et ce auprès d'élèves de CAP et de BEP scolarisés dans un LP préparant aux métiers du tertiaire. Ce questionnaire n'avait qu'une valeur introductory à l'élaboration du matériau empirique. Il s'agissait, en administrant environ 200 questionnaires à des élèves scolarisés en première et en deuxième année (de CAP et de BEP), de « nous faire une idée » du sens conféré par les apprenants au fait de venir au LP et de s'y confronter avec des activités scolaires et professionnelles. Les élèves étaient invités à réfléchir et à répondre aux questions suivantes : Qu'est-ce que tu penses avoir appris à l'école ? Pourquoi viens-tu au LP ? Quelles sont les matières où tu penses apprendre quelque chose ? C'est quoi apprendre pour toi ? Une question générale clôturait le questionnaire : Que penses-tu du LP ?

Cette première approche a permis de dégager quelques axes et thèmes saillants. Au-delà de l'importance que constitue l'expérience actuelle en LP dans la définition du sens de son expérience d'apprenant, ce sont surtout les tensions traversant le rapport à l'apprendre qui s'imposaient à la lecture des écrits d'élèves. Ces tensions – entre apprendre pour maintenant ou pour plus tard, entre les finalités de l'enseignement général et celles de l'enseignement professionnel, entre les apprentissages en LP et la confrontation avec le milieu professionnel lors des stages (...) etc. – ont dessiné les points sur lesquels nous allions insister lors des entretiens biographiques menés avec des élèves.

Démarche centrale de notre recherche, les entretiens biographiques ont souvent pris comme point de départ une interrogation centrée sur l'école et sur les savoirs. Nous situant dans la lignée des travaux de D. Bertaux (1997), l'entretien biographique est ramené à l'histoire de vie et posé comme « situation sociale » où le travail de narration est provoqué par la recherche, mais où le sujet se pose également comme auteur de son histoire. En centrant le propos sur l'école et sur l'histoire de chaque élève, nous visions à voir comment le sujet se pense (ou non) comme élève et, partant, en quoi son expérience actuelle structure (ou non) son rapport au monde, aux savoirs et à lui-même. Menés dans quatre lycées

professionnels, avec des élèves scolarisés en CAP ou en BEP dans des spécialités différentes, les entretiens ont sollicité une quarantaine d'apprenants. Si les entretiens se voulaient non-directifs, nous avons néanmoins veillé à ce que quelques points soient soulevés :

- Les classes fréquentées antérieurement;
- Les périodes de transition (école primaire, collège, LP);
- L'orientation à l'issue du collège;
- La découverte du LP et de nouveaux savoirs;
- Le sens conféré aux différentes matières et la finalité de leur contenu;
- Les interactions avec autrui (enseignants, camarades de classe, copains de la cité, famille ... );
- Le sens de l'apprendre et les manières de se mobiliser.

Qualitative, l'analyse des données s'est efforcée de scruter les régularités – ce qui rapproche les élèves de LP quant au sens conféré aux savoirs et, plus généralement, quant à l'expérience scolaire et sociale – et les singularités – en particulier pour ce qui de est des relations complexes entre la socialisation et les formes de mobilisation sur les savoirs.

## 5 Une première lecture de l'enquête de terrain : socialisation et construction de sens

Première étape de l'investigation empirique, le questionnaire exploratoire permet de situer spontanément le regard que les élèves de LP portent sur leur scolarité, sur le LP et sur les savoirs qui y sont enseignés.

### 5.1 Les enseignements du questionnaire exploratoire :

Interrogés sur ce qu'ils pensent avoir appris à l'école depuis qu'ils la fréquentent, les élèves de CAP et de BEP mettent quasiment tous en avant l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul (...) et du métier. La référence au métier est liée à la scolarité actuelle en LP. Cependant, il apparaît clairement dans les écrits une dissociation entre les savoirs servant « pour maintenant » et ceux qui serviront « plus tard ». Les savoirs classiques – ou généraux – sont fortement réduits à leur finalité ultérieure : « il faut que j'aie le diplôme pour trouver une place (...) le français et l'histoire sont utiles pour plus tard », écrira Louise, élève de BEP « bioservices ». Si les élèves opposent fortement les apprentissages professionnels aux apprentissages *stricto sensu* scolaires, c'est parce qu'ils sont nombreux à identifier le véritable apprentissage – au sens positif du terme – à la confrontation avec des contenus inédits et en relation étroite avec le domaine professionnel auquel ils se

socialisent. Aussi, le sens de l'expérience scolaire semble souvent osciller entre un regard instrumental sur les études et une certaine imprégnation subjective de savoirs qui donnent une autre dimension à son vécu d'apprenant. « A l'école, j'ai appris à respecter les personnes, apprendre la communication avec les gens, apprendre la vie pour plus tard ». Ce propos que l'on doit à Michaël, élève de CAP « employé technique des collectivités », montre comment les significations associées à ce qu'il pense apprendre procèdent du domaine professionnel et partant, des effets qu'un tel apprentissage induit sur les rapports sociaux de l'apprenant. Quelques élèves parviennent à distinguer les objectifs instrumentaux ou fonctionnels des apprentissages de leurs finalités culturelles et transformatrices de soi. Pour Laurie, élève de BEP « carrières sanitaires et sociales », « A l'école, on apprend des idées instructives, on prépare notre avenir de tous les jours et on sait que, de toute façon, il faudra se battre pour se faire une place, l'école nous sert aussi pour apprendre et pour devenir grand devant les autres ».

Contrairement aux présupposés dominants – portés notamment par de nombreux enseignants et, plus généralement, par le sens commun –, les élèves de LP valorisent l'école et y voient un moyen de réussite sociale. La valorisation va jusqu'à considérer que leur destin dépend de la façon dont l'institution scolaire « apprend aux élèves » le métier et les connaissances (Charlot, 1999). Si quelques élèves font état de matières qui « ne servent à rien », ils s'attachent à rappeler que le diplôme est nécessaire pour trouver un emploi, même si « les stages en entreprise sont plus vrais que le LP » et permettent « d'approfondir ce qu'on voit en cours ».

La lecture des écrits apporte un autre enseignement : celui d'une relation entre la spécialité, les savoirs jugés significatifs, et ce que l'élève dit apprendre à l'école. Ainsi, au sein d'un LP tertiaire, beaucoup d'élèves de CAP et de BEP disent avoir appris « la politesse » et le « respect des autres ». La politesse est associée, dans les propos, à des situations évoquant la spécialité : ainsi, pour Kévin, élève de CAP « café-brasserie », l'école lui a « appris à être poli devant le patron »; tandis que Morgane, élève de CAP « employé technique des collectivités », évoque « la politesse devant les gens du travail ». Ce point nous amène à considérer que les élèves de ce LP du tertiaire expriment, à travers leurs écrits, un rapport normatif à autrui, ce qui souligne une certaine socialisation aux normes et aux contraintes sociales et scolaires. L'évocation par l'élève de ce qu'il pense apprendre au LP procède par sélection et donne à voir des relations variées aux matières, de sorte que l'on peut dégager un double rapport aux savoirs : un rapport de juxtaposition – lorsqu'on interroge les élèves sur *ce qu'ils apprennent au LP*, ils rapportent l'ensemble des matières – et un rapport subjectif ou impliqué – interrogés sur les matières *où ils pensent apprendre*, les écrits procèdent par sélection de contenus significatifs pour les apprenants.

## 5.2 Histoire socio-subjective et rapport aux savoirs : les enseignements des entretiens

Les entretiens de type biographique, menés avec des élèves scolarisés dans différents lycées professionnels, permettent de dialectiser la question du sens en reliant l'histoire – scolaire et sociale – de l'apprenant au contexte scolaire avec ses spécificités. Les sujets rencontrés étaient placés dans une situation où ils étaient à la fois auteurs et analyseurs de leur discours. Au terme d'une première analyse thématique, nous retrouvons avec force l'impact de trois expériences relationnelles sur le sens conféré au LP et au fait de s'y confronter avec des savoirs. Ces trois expériences réfèrent aux interactions avec le milieu socio-familial, avec les enseignants et avec les pairs (camarades de classes ou « copains de tous les jours »).

### *5.2.1 Entre les savoirs scolaires et l'expérience socio-familiale*

A écouter les propos des élèves, il semble que leur expérience scolaire est constamment en dialogue avec l'expérience familiale, une expérience qui apparaît tantôt comme mobilisant l'élève, tantôt comme l'empêchant symboliquement d'investir les savoirs et de s'en imprégner. En réalité, l'expérience scolaire est souvent confrontation entre des univers culturels et une identité sociale où apprendre ne va pas de soi et où devenir autre donne lieu à un travail de « négociation » entre soi et son milieu familial. Ainsi en est-il de Samira, élève de première année de CAP « industrie maille et habillement » qui dira que sa « mère serait contente qu'(elle) réussisse à l'école parce que c'est (sa) chance pour avoir un boulot plus tard et avoir une famille ». A l'écoute de son expérience sociale, on s'aperçoit que ce désir de réussir et de « s'en sortir » est soutenu par une mère ne voulant pas que Samira soit dominée, et par des rapports conflictuels avec un père, originaire d'Algérie, et « droit en religion », craignant que la réussite scolaire de cette élève ne la conduise à « renier [ses] origines ».<sup>1</sup> Les épreuves familiales peuvent prendre une autre forme. Ainsi, Séverine, scolarisée dans la même classe que Samira, dit avoir été « perturbée » par le divorce de ses parents. Elle ajoutera plus loin : « La prof gueule après moi parce que j'ai la tête ailleurs dans le cours, je rêve en fait, je pense

---

1 Nous n'avons rencontré que peu d'élèves étrangers ou d'origine étrangère lors de notre recherche. Cependant, si la variable « origine culturelle » peut participer des différents modes de rapport à l'école et aux savoirs, elle nous semble appartenir à l'ordre général des rapports complexes existants entre « Famille » et « Ecole », et procéder des mêmes malentendus entre les attentes du monde scolaire et les attentes parentales à l'égard de l'éducation et de la socialisation en milieu scolaire. Comme le notent B. Charlot, E. Bautier et J-Y. Rochex, « Quelle que soit leur « origine » (n'oublions pas que la plupart sont nés en France, et même à Saint-Denis ou dans une commune proche), les jeunes issus de l'immigration parlent davantage que d'autres de leur « développement personnel ». Sans doute est-ce lié au chemin à parcourir pour s'intégrer, et à la nécessité de clarifier son identité personnelle. Cependant, ce ne sont là que des modulations d'un idéotype qui, pour l'essentiel, est le même pour les « Français d'origine » et pour les jeunes issus de l'immigration habitant le même quartier et fréquentant le même collège » (1992, 160).

à mes parents, à mes petits frères (...) eux aussi, ils ont été choqués par le divorce (...) j'y pense alors, j'étais pas comme ça avant ».

L'expérience scolaire des élèves fait souvent écho à une expérience relationnelle et affective familiale. « Devenir adulte », « se sentir responsable », ces expressions rapportées par les élèves pour dire le changement perçu à l'épreuve du LP traduisent un autre regard sur soi et sur son rôle d'enfant et de futur salarié (souvent, se sentir responsable est associé par les élèves à la maîtrise d'une activité professionnelle et à l'auto-évaluation de son travail « productif »). Le rapport à la famille est souvent évoqué sous l'angle de ce qui peut mobiliser sur les savoirs (« apprendre pour faire des études que nos parents n'ont pas pu faire »), du décalage existant entre socialisation familiale et socialisation scolaire (« au collège, j'ai appris ce qu'on doit apprendre, je peux pas dire quoi exactement, et puis, c'est dur parce que les parents ne peuvent plus être derrière nous, ils peuvent pas suivre », dit Eddy, élève de deuxième année de BEP « maintenance des véhicules automobiles ») et de ce qui prolonge ou renouvelle l'expérience scolaire et sociale de la fratrie (« si je fais menuiserie, c'est parce que j'adore le travail du bois et puis, c'est de famille, j'ai quatre oncles menuisiers », dira Patrick, élève de deuxième année de BEP « bois et matériaux associés »).

Le sens de l'expérience scolaire se situe toujours à l'interface d'histoires biographiques qui sont porteuses d'une histoire familiale avec laquelle les apprenants tentent de « composer » et dont les incidences symboliques traversent la mobilisation sur les contenus enseignés. Ainsi, Sandra, l'une des rares élèves à dire « aimer les cours d'histoire », nous apprendra que son intérêt pour les événements passés est soutenu par l'histoire d'un grand-père, résistant pendant la Deuxième Guerre mondiale, un grand-père préoccupé par la mémoire collective et par la nécessité de la garder présente chez les nouvelles générations.

Devant la diversité des manières dont les élèves se mobilisent, investissent ou non les savoirs et sachant par ailleurs qu'ils proviennent majoritairement de milieux populaires, on ne peut souscrire totalement à la théorie de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970), ni à celle de la soumission à « l'ordre des choses » (Grignon, 1971). En effet, ni totalement homogène, ni tout à fait dominée, l'expérience scolaire des élèves de LP laisse apparaître une complexité et une diversité dont l'analyse s'interprète surtout comme processus évolutif et non comme la conséquence *stricto sensu* d'un héritage culturel.

### *5.2.2 La relation aux enseignants : entre dépendance et autonomie*

Les apprenants de LP surestiment le rôle des enseignants en les définissant comme étant ceux qui « apprennent aux élèves les choses » (Charlot, 1999). Ce constat reste à nuancer dans la mesure où les apprenants soutiennent que « si les profs motivent les élèves », « il faut aussi que les élèves travaillent et écoutent bien les cours ». Mais derrière les attentes exprimées vis-à-vis des enseignants se dessine la

différence perçue entre les professeurs de collège et ceux de LP : « Au collège, les profs ne nous écoutaient pas, tu travailles ou tu travailles pas, ils s'en foutaient, ils faisaient le programme, c'est tout » (Clotilde, élève de première année de BEP « carrières sanitaires et sociales »); tandis qu'au LP, « les professeurs, ils sont bien, si on ne comprend pas, ils nous expliquent, c'est là qu'on comprend qu'on peut parler de n'importe quoi avec eux, si on a un problème à la maison (...) on va voir après le prof et on lui explique le cas » (Bruno, élève de deuxième année de BEP « maintenance des systèmes mécaniques automatisés »). Aux enseignants, les élèves associent un rôle pluridimensionnel : « ils apprennent les leçons », « ils encouragent les élèves », « ils aident à mieux comprendre », « ils savent écouter »(...) tels sont quelques uns des attributs identifiés aux enseignants.

L'importance des relations enseignants-élèves et de leur effet mobilisateur sur les savoirs varie selon la filière et la spécialité. Si les élèves de CAP surestiment davantage que ceux de BEP le rôle de l'enseignant, ces derniers semblent vivre différemment cette expérience selon la spécialité, qui, à son tour, recouvre une autre variable, à savoir le sexe. Les filles accordent une importance « pédagogique » aux enseignants, en mettant en avant l'aptitude à enseigner, à expliquer, à prendre le temps pour dicter; tandis que les garçons insistent sur le caractère « personnel » de l'enseignant en évoquant son attitude « cool », le fait qu'il puisse les « traiter comme des grands » et qu'il ne leur « prenne pas la tête avec l'école ». La spécialité apparaît aussi comme discriminante dans la mesure où, dans les formations industrielles, l'importance accordée à la forme professionnelle renforce le rapport relationnel et affectif à l'enseignant, tandis que là où prédomine la forme scolaire – dans les spécialités du tertiaire en particulier –, ce sont davantage les compétences pédagogiques qui sont valorisées dans la relation.

Les élèves de LP ne se pensent pas en dehors des interactions et des relations avec autrui. On peut d'ailleurs relever que la majorité d'entre eux évoque des apprentissages sociaux – tels « j'ai appris à bien écouter en classe », « j'ai appris le respect des autres », « à l'école, on apprend les règles, ce qu'il faut faire et ce qui est interdit » (...) etc. – pour qualifier ce qu'ils pensent avoir appris à l'école. La famille définit l'univers relationnel extra-scolaire de l'élève, tandis que le rapport aux enseignants est directement en phase avec la manière dont le sujet se pense ou non apprenant et lycéen professionnel. A un niveau intermédiaire, on trouve le rapport aux pairs : camarades de la classe ou copains de la cité, le groupe de pairs contribue, à sa manière, à la structuration du sens donné au LP et aux savoirs. Ainsi, ce rapport peut soutenir la mobilisation sur les savoirs ou, à l'inverse, contribuer à une prise de distance critique à l'égard des contenus enseignés.

### *5.2.3 Le sens de la scolarité entre les camarades de la classe et les amis du « dehors »*

Les recherches sociologiques portant sur le système scolaire et sur ses acteurs ont privilégié, à juste titre, la problématique de la socialisation au sein de l'école, mais

elles semblent avoir davantage focalisé l'attention sur les rapports engageant les acteurs (les élèves entre eux, les élèves et les enseignants, l'institution scolaire et ses usagers) que sur la relation impliquant la trilogie sociabilité-savoirs-subjectivités.<sup>2</sup>

A la lecture des entretiens menés avec les élèves de CAP et de BEP, on perçoit en filigrane ou de manière explicite l'importance des rapports aux camarades et aux copains dans la constitution et la transformation du sujet apprenant. Chez les garçons, la sociabilité juvénile est posée comme indépendante des apprentissages, même s'ils ne négligent pas l'ambiance de la classe et le travail scolaire des camarades dans la réussite en LP. Les filles sont plus attentives à la sociabilité en LP, et en particulier au sein de la classe; elles sont plus nombreuses à évoquer « la bonne ambiance » ou « la mauvaise classe » pour rendre compte de leur réussite ou de difficultés scolaires. Par ailleurs, l'opposition camarades de classe/copains de la cité est plus manifeste chez les garçons que chez les filles. Celles-ci évoluent dans une certaine cohérence en s'intégrant à des groupes au sein du LP qui sont souvent les mêmes en dehors de celui-ci.

Comme nous le verrons, la plupart des élèves se centrent sur la pratique – en atelier, pendant les stages – pour désigner les lieux et les moments où ils pensent apprendre. Pour autant, ils sont aussi nombreux à évoquer « la classe » pour rendre compte de la dynamique socio-subjective intervenant dans les modes d'assimilation et d'appropriation des savoirs. Ainsi, on apprend en classe « parce qu'on voit comment les autres travaillent » et « quand un élève va au tableau, j'essaie de voir comment il réfléchit et si j'ai réussi l'exercice », dira Adrien, élève de deuxième année de BEP « électrotechnique ». Mais il existe aussi une autre manière de définir les camarades de la classe : celle de la remise en cause de la « mauvaise ambiance » : « Notre classe est perturbée, ils n'arrêtent pas de faire les bêtes, on fait le clown (...) moi, je suis obligée de faire comme eux sinon, ils vont dire que je fayote (...) je sais que ce n'est pas bien mais je ne vais pas faire l'intello », énonce Christelle, élève de BEP « matériaux souples » (couture). Cette évocation d'autrui se conjugue avec une remise en cause de soi, de son attitude, de sorte que l'on perçoit, en filigrane, la possibilité chez certains apprenants de donner à voir l'image d'un élève « perturbateur » – celui qui se conforme aux normes explicites du groupes de pairs – sans pour autant désinvestir les savoirs scolaires et professionnels.

Les élèves évoquent souvent leur quotidien en distinguant les « camarades » des « copains » (ce que nous avons surtout relevé dans les LP industriels). « Les copains, c'est la vie parce qu'ils permettent de penser à autre chose que l'école (...) on s'éclate un peu quoi », dira Antoine, élève de BEP « maintenance des systèmes

<sup>2</sup> Voir à ce propos l'analyse critique que l'on doit à Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex (1998) dans la première partie de leur ouvrage. Y sont traités les travaux de François Dubet (1991), de Robert Ballion (1993) et de Patrick Rayou (1994). La critique du travail de Anne Barrère y apparaît plus discutable.

mécaniques automatisés ». Mais les copains ne se définissent pas seulement comme rapport affinitaire engageant des sujets vivant une même expérience socioculturelle. Les interactions avec les copains peuvent relever de la vie intime et procéder de l'expérience amoureuse. Le cas de Bénédicte, élève de BEP « bioservices », est idéal-typique des effets générés par les rapports extra-scolaires sur la mobilisation et l'investissement des savoirs. Le désir d'apprendre, vouloir réussir en mathématiques, aimer la microbiologie (...) désignent une dynamique cognitive et affective que l'entretien biographique met en relief. Ainsi, lorsque l'on saisit que l'apprenante qu'est Bénédicte, dit avoir « beaucoup changé en LP » et que « les matières sont devenues intéressantes », on peut légitimement s'interroger sur les raisons d'un tel changement. A l'écoute de ses propos, Bénédicte nous apprendra que c'est à l'épreuve des interactions avec son copain, étudiant à l'université, que l'expérience scolaire en LP prendra une consistance. « Mon copain est étudiant en fac de sport, il travaille bien et depuis que je le connais, j'ai compris à quoi ça sert d'apprendre (...) il sait beaucoup de choses; et quand il discute avec des copains, on voit que ça les impressionne (...) alors moi, j'aime les études, je trouve maintenant que je suis capable de réussir (...) et ma mère commence à croire en moi, maintenant, je peux même aider ma sœur qui est en 3<sup>ème</sup> ».

Ce premier développement nous amène à formuler les propositions suivantes :

- On ne peut rendre compte de l'expérience scolaire des élèves de LP sans tenir compte de leur expérience sociale et de l'ensemble des interactions et des relations à travers lesquelles ils se construisent et vis-à-vis desquelles ils se posent comme sujets. Aussi, si l'on ne peut dissocier la socialisation des apprentissages en milieu scolaire, on est conduit à s'interroger sur les effets que l'appropriation de savoirs induit sur l'univers relationnel des élèves. Car si « apprendre, c'est changer » (Rochex, 1994), la sociologie de l'éducation ne peut plus raisonner dans les simples termes d'une incidence unidimensionnelle du milieu familial sur la carrière scolaire;
- L'expérience scolaire des élèves de LP est inscrite dans des rapports sociaux de domination que l'on perçoit à la simple variable « origine socio-culturelle » des apprenants. Ils sont nombreux à provenir des milieux populaires. Mais ce constat n'explique pas pourquoi le sens des savoirs et les manières de se mobiliser sont protéiformes. Aussi, l'abord de la scolarité des élèves ne peut se limiter à la problématique de la socialisation et de la carrière scolaire (Duru-Bellat, Mingat, 1993). L'expérience scolaire est épreuve et confrontation avec des contenus. Nous avons pu observer que la valorisation des activités scolaires ou professionnelles par des apprenants tient également d'une étroite relation entre l'univers social et familial et le sens que lesdites activités mettent en forme. De fait, il apparaît sociologiquement plus pertinent de voir en quoi la mobilisation des apprenants, en l'occurrence le travail cognitif sollicité par les activités, est inscrit dans la relation à autrui;

- Saisir le sens de l'expérience scolaire, rendre intelligibles les différentes « formes de rapport aux savoirs », implique que l'on tienne compte du contexte avec lequel les élèves sont aux prises. Ainsi, ce que nous disent les élèves sur ce qu'ils pensent avoir appris, sur ce qu'ils croient apprendre et, de manière plus générale, sur les finalités de leur scolarité ne peut être interprété indépendamment de la spécificité du LP, des savoirs qui s'y enseignent et des pratiques pédagogiques qui s'y déploient.

## 6 Sens et significations de l'apprendre

Lorsque les élèves de LP évoquent l'école et les matières, ils disent « apprendre un métier », « apprendre à travailler », ou encore « apprendre pour nous plus tard et pour saisir des choses ». Cependant, apprendre ne recouvre pas un sens partagé par tous les élèves (ce que montraient déjà les propos du questionnaire exploratoire). Souvent, apprendre est associé à l'acquisition de connaissances servant la pratique ou perçues comme immanentes aux activités professionnelles, ce que les élèves considèrent, globalement, comme leur « vraie formation ». Pour autant, on ne peut saisir le sens de l'apprendre et des savoirs sans référence aux exigences institutionnelles en matière de travail scolaire. En effet, la polysémie du sens conféré aux savoirs procède souvent d'une association, voire d'une confusion, entre ce que l'élève pense apprendre et ce qu'il est censé apprendre, eu égard aux attentes professorales<sup>3</sup> notamment.

Le travail scolaire demandé aux élèves se réduit, dans les quatre lycées professionnels de l'enquête, à l'accomplissement de devoirs au sein du LP. Il est rare que les enseignants exigent un travail à la maison. Cependant, les élèves sont censés « apprendre » des leçons et ce, qu'il s'agisse de cours généraux (en histoire, en sciences ...) ou d'enseignements technologiques (communication, électro-

---

3 Les enseignants exigent des élèves une posture dans laquelle apprendre suppose une « écoute attentive », une « volonté de réussir » et un travail d'objectivation dans lequel « c'est davantage la méthode utilisée pour atteindre l'objectif qui compte, plutôt que les résultats », aux dires d'un enseignant d'électrotechnique. Ce point est essentiel à retenir dans la mesure où non seulement il indique en quoi les exigences des enseignants s'attachent à un principe visant la « scolarisation » des enseignements – la logique du « comprendre » implique un travail de mise à distance de l'activité, aussi manuelle qu'elle puisse être – mais aussi, on y repère partiellement des significations que les élèves rapportent lorsqu'il s'agit de définir les modalités de l'apprendre. Ainsi, si, pour les élèves, « écouter » et « comprendre » suffisent pour réussir, ce sont également ces attitudes et ces conduites que les enseignants valorisent. Néanmoins, c'est le sens même des termes qui crée des tensions ou des désaccords : pour l'enseignant, écouter va de pair avec apprendre et « s'approprier » des contenus; pour les élèves, écouter, c'est être en mesure de comprendre afin de restituer des contenus, une restitution qui tient surtout à la façon dont « le professeur explique le cours et nous les apprend ». Le rapport aux savoirs en lycée professionnel – ou ailleurs – peut être saisi à travers la confrontation de l'expérience des apprenants à celle des enseignants (Jellab, 2001).

technique, comptabilité, soins paramédicaux ...). Or ce travail d'apprentissage est peu évoqué par les élèves, de sorte que l'on peut se demander s'il n'y a pas lieu de repenser la notion même de « mobilisation sur les savoirs ». En effet, les enquêtes menées sur les « nouveaux lycéens » montrent bien qu'une partie du travail d'appropriation s'effectue en dehors du lycée (Barrère, 1997). Or chez les élèves de LP, on observe à la fois une faible mobilisation extra-institutionnelle sur les savoirs scolaires et des niveaux de réussite variés. N'est-il pas alors possible de considérer que la mobilisation sur les savoirs en LP présente cette particularité d'être concomitante au moment même où le sujet est élève, temps pendant lequel il peut manifester une écoute attentive lui apparaissant aussi comme moment d'appropriation des contenus enseignés ? On peut supposer que dans la mesure où prédomine la forme professionnelle dans le sens conféré aux savoirs – les élèves disent surtout apprendre un métier –, on est conduit à considérer que c'est surtout l'action sur le réel ou sur les objets en situation scolaire qui délimite l'univers de l'apprendre chez les élèves. Ainsi, apprendre à utiliser concrètement une machine ou simuler la construction d'une structure métallique ne peut avoir lieu qu'en LP ou en stage et non chez soi !

La difficulté – objective – à s'approprier les savoirs – notamment les savoirs décontextualisés – en en faisant un objet en soi semble définir le rapport aux savoirs chez la plupart des élèves de LP. Elle explique pourquoi les apprentissages sont peu ou pas liés à un projet professionnel. À la question : « À quoi sert l'école ? », Marine dira : « L'école ? (...) ça nous apprend beaucoup de choses (...) c'est pour nous plus tard ». Cette difficulté rend également compte de la faible association effectuée par les élèves entre apprendre et se former en tant que sujet. Mais à la différence des enquêtes menées auprès de collégiens et de lycéens (Charlot, Bautier et Rochex, 1992; Bautier et Rochex, 1998), la difficulté à poser les savoirs comme objet d'investissement en soi ne condamne pas l'élève de LP à l'« échec scolaire », puisque nous avons rencontré des sujets réussissant au LP sans pour autant qu'ils fassent preuve d'une implication de soi et d'une mobilisation désintéressée sur les savoirs. Tout se passe comme si la scolarisation dans une institution dominée et en même temps hiérarchisée, contribuait à donner à voir au public la possibilité de redéfinir son identité d'apprenant – ils sont plusieurs élèves à dire « prendre un nouveau départ au LP » – et partant, d'expérimenter d'autres manières de l'apprendre.

Apprendre un métier, c'est acquérir des savoirs pratiques qui, du point de vue des élèves, s'apparentent à un travail manuel et reposent sur le « voir-faire ». Le rapport à des activités scolaires est conçu comme relation à des tâches concrètes et, du coup, tout contenu semblant éloigné du savoir pratique est pensé en dehors des finalités professionnelles de la formation. Les élèves de CAP sont nombreux à opter pour une logique qui définit les savoirs en termes de tâches et de contenus juxtaposés. Ainsi, Magalie, élève de deuxième année de CAP « employé technique

des collectivités », nous dit apprendre « à faire de la cuisine, à faire des plats, des desserts (...) j'apprends aussi à faire du linge, je repasse le vendredi après-midi (...) je fais aussi l'entretien des bébés et à faire l'entretien des chambres ... on fait aussi tout ce qui est mettre dans les barquettes des choses qu'on mange ». Ce sont les matières professionnelles déclinées en pratique professionnelle qui désignent l'univers de l'apprendre chez Magalie, à l'image de la majorité des élèves de LP (réalité plus manifeste chez les élèves de CAP que chez ceux de BEP).

D'une manière certes schématique, on peut dire que les élèves de LP distinguent deux niveaux de l'apprendre : l'un, plus classique, renvoie au travail de mémorisation que requiert toute activité scolaire et dont la sanction institutionnelle repose, justement, sur la capacité à restituer des connaissances « apprises » en classe. Apprendre est alors référé à sa signification la plus scolaire et partant, les élèves associent fortement ce sens à l'école. L'autre niveau s'identifie à l'apprentissage du métier que l'on rapproche souvent d'une expérience concrète et visible (en atelier, en pratique, en stage). Ce sens ne pose pas la mémorisation comme moyen d'appropriation mais plutôt la compréhension procédurale, voire le mimétisme comme incorporation d'un « savoir-faire » pouvant préparer et accompagner l'activité professionnelle. « Apprendre en LP », pour les élèves, c'est apprendre un métier tandis qu' « apprendre » (tout court) est associé à l'école.

Les manières dont les élèves définissent le sens de l'apprendre – ce qu'ils pensent apprendre et pourquoi ils apprennent – traduisent des expériences variées, aboutissement d'une histoire scolaire et sociale et confrontation avec des activités spécifiques. L'analyse des modalités de l'apprendre – lorsque l'on interroge par exemple les élèves sur comment ils apprennent – nous a amené à relever une hétérogénéité dans les façons dont les apprenants pensent s'approprier les contenus scolaires et professionnels.

La recherche empirique nous a enseigné que le rapport aux savoirs se construit dans un incessant aller et retour entre l'expérience scolaire présente et celle que l'apprenant a connue antérieurement. Ainsi, la construction d'un sens – au sens large du terme – à son expérience procède d'une dynamique socio-subjective dans laquelle on perçoit tout autant le poids d'une socialisation antérieure que celui d'une confrontation avec des activités – scolaires et professionnelles – dessinant fortement le devenir et structurant partiellement son identité d'apprenant. On peut alors, à l'écoute des histoires biographiques des élèves, s'interroger sur les interactions entre la socialisation et le sens donné aux contenus scolaires, des contenus qui ne font pas forcément l'objet d'une mobilisation ou d'une implication subjective. Andrée, élève de CAP « industrie maille et habillement », dira qu'elle « aime la couture parce qu'on peut faire des tenues, on peut aussi créer des modèles et c'est agréable de pouvoir montrer à la famille qu'on est capable ». Si Andrée est préoccupée par son image, c'est en référence à une trajectoire scolaire escarpée, l'ayant menée de « l'enseignement normal » – ce sont ses termes – à l'enseignement

« spécialisé » – sur lequel pèse le stigmate institutionnel –, de celui-ci au LP où elle se perçoit comme « grande » – eu égard aux activités professionnelles et aux stages en entreprise – et « capable de faire quelque chose de (ses) mains ». Aussi, le sens de l'apprendre, comme les raisons expliquant la mobilisation d'Andrée, sont inscrits dans les rapports d'interdépendance et d'intersignification (Charlot [et al], 2000) liant l'apprenante à ses milieux (familial en l'occurrence). Bruno, scolarisé dans un BEP « électrotechnique », dira apprendre l'électricité pour « s'installer dans le sud comme le frère qui a fait menuiserie ». En réalité, n'ayant pu devenir maçon comme son père, Bruno tente de rationaliser son expérience scolaire tout en la rédéfinissant en s'appuyant sur l'expérience d'un frère aîné, ayant préparé un BEP en menuiserie dans le même LP.

« L'affiliation » des apprenants (Coulon, 1993) à l'univers scolaire et professionnel que constituent le LP et dans une moindre mesure, les entreprises où s'effectuent les stages, va de pair avec une redéfinition des rapports engagés avec les savoirs et avec autrui. Le changement que l'élève vit à l'épreuve du LP tient d'abord aux activités proposées par l'institution, qu'elles appartiennent aux savoirs scolaires ou aux savoirs professionnels. Ces contenus mettent à l'épreuve des subjectivités qui tentent de construire une cohérence et de donner du sens, manière de se positionner tant par rapport à son expérience antérieure qu'au regard des a priori sociaux associés au LP. Lorsque les élèves disent avoir changé en venant au LP, le changement est à concevoir de manière dialectique : un changement institutionnel – le LP ne « fonctionne » pas de la même manière que le collège et les pratiques pédagogiques s'y opèrent de manière différente – et un changement subjectif – l'élève découvrant, se découvrant, d'autres capacités et se confrontant avec des épreuves sur lesquelles il peut exercer une emprise – qui, formant plus ou moins système, accompagnent la construction d'une nouvelle identité d'élève-apprenant.

A la lumière de notre recherche auprès d'élèves de LP, il est possible de dégager quelques axes réflexifs dans le champ de la sociologie de l'éducation.

## 7 Pour un élargissement du champ d'interrogation sociologique : vers une sociologie des formes de rapport aux savoirs ?

Depuis deux décennies, la sociologie de l'éducation en France a proposé d'autres modèles interprétatifs de l'expérience scolaire. Si la rupture partielle avec la théorie de l'Habitus a conduit à estimer autrement les acteurs et leurs logiques d'action (Derouet, 1992; Dubet, 1994), elle s'est aussi heurtée à une difficulté majeure qui se décline en l'interrogation suivante : quel statut reconnaître à l'acteur si non seulement les logiques sociales et la « désinstitutionnalisation » rendent douteuse l'hypothèse d'une société faisant système (Dubet et Martucelli, 1998), mais aussi

si la variété des expériences rend difficile un travail de mise en cohérence entre singularité et régularité des comportements sociaux ? Cette question nous semble centrale dans l'approche sociologique des formes de rapport aux savoirs. En effet, si chaque élève est posé à la fois comme sujet et comme être social, n'est-on pas conduit, en se centrant sur sa biographie, à une sorte de dispersion qui empêche un travail de théorisation de l'expérience « globale » des apprenants ? Nous avons vu que les élèves de LP sont loin de vivre de manière homogène leur expérience et que leur rapport aux savoirs porte toujours l'effet conjugué d'une expérience (sociale et scolaire) et d'un rapport actuel à l'institution scolaire. Pour autant, et en dépit de cette diversité, des régularités paraissaient tangibles si on associe leur expérience aux variables objectives que sont la filière, la spécialité et le sexe. Cette tension entre régularité (ou homogénéité objective) et singularité (ou variété des expériences subjectives), qui ne traverse pas seulement le champ de la sociologie de l'éducation<sup>4</sup>, oblige à repenser aussi bien les modèles interprétatifs que l'investigation empirique.

En traitant de l'expérience scolaire des élèves de LP, et alors même que nous pouvions légitimement supposer que les apprenants pouvaient vivre leur situation sur le mode de la domination – ce que l'orientation non choisie à l'issue du collège favoriserait –, nous nous apercevions que le public de CAP et de BEP n'était pas « disposé » à incorporer des savoirs et des manières de faire sans qu'ils ne soient questionnés. Par ailleurs, nos observations ne faisaient pas écho au tableau négatif dressé par la sociologie de l'expérience scolaire (Dubet, 1991) concernant les élèves de LP – ceux-ci vivraient leur scolarité sur le mode de la relégation et de la résignation. Sans doute l'attention que nous avons accordée au rapport aux activités scolaires et au sens de l'apprendre permet-elle de dépasser les seules impressions spontanées véhiculées par les élèves et l'institution scolaire. C'est dans la mesure où notre démarche empirique amenait les apprenants à discourir sur le sens de l'apprendre, sur les finalités des savoirs, qu'il était possible de voir autrement leur expérience et de ne pas la réduire aux seules sociabilités entre pairs et aux interactions avec les professionnels de l'école. L'évocation des activités permettait de comprendre pourquoi certains élèves valorisaient telle ou telle matière, en quoi la référence à la pratique et à l'apprentissage professionnel pouvait faire écho à une histoire familiale et comment l'enjeu est toujours la

4 L'intérêt porté aux biographies témoigne des limites de l'approche sociologique classique. Ainsi, en sociologie du travail et du rapport à l'emploi, C. Nicole-Drancourt (1994) a montré que l'approche quantitative est peu appropriée pour apprécier la complexité des trajectoires menant vers l'emploi, d'où le recours au récit de vie. De même, c'est à partir d'une approche biographique de l'insertion des jeunes qu'il a pu être possible de rendre compte de devenirs professionnels variés d'un public ayant sensiblement les mêmes attributs objectifs (Jellab, 1997). On peut considérer que les récentes recherches sur les histoires biographiques (Demazière, Dubar, 1997) peuvent servir d'appui théorique et épistémologique à la sociologie de l'éducation qui, par la spécificité même de son objet, en arrive au principe d'une « reconnaissance » du sujet-apprenant dans son unicité et dans sa singularité.

confrontation entre une histoire biographique et un contexte qui est plus que scolaire. Ainsi, l'hypothèse d'une « désinstitutionnalisation » – qui oblige les individus à des arbitrages face à un système contradictoire – comme celle de la « rupture de l'unité du social » (Dubar, 1991), n'ont de sens que si l'on suppose que, désormais, la problématique individu/société ne se joue pas seulement au niveau de leur articulation, mais plutôt selon des temporalités et des expériences socialisatrices en constante évolution (Lahire, 1998). La variété des expériences biographiques telles qu'elles nous sont apparues en LP accrédite un tel postulat et amène alors à se demander pourquoi certains élèves, plus que d'autres, adoptent une posture de sujet « voulant » ou « désirant » apprendre ?

Nous proposons une approche sociologique située au plus près du sujet – terme que nous considérons de manière plus nuancée que la notion d'acteur; il s'agit moins de voir quel « rôle » ou logique anime les individus que de les penser comme êtres singuliers et sociaux, porteurs d'une histoire, une histoire qui ne se réduit pas à la seule socialisation antérieure, mais qui tient à la confrontation avec différents contextes – et des expériences qu'il vit au contact avec les institutions. Ainsi, l'expérience des élèves de LP est saisie dans sa complexité en tentant de rapprocher leur subjectivité sociale des pratiques pédagogiques et de la confrontation avec des activités normées et avec des savoirs plus ou moins codifiés. La sociologie ne peut plus ignorer la complexité des itinéraires et des trajectoires individuels, même s'ils sont partiellement soumis au poids des structures. De même, l'usage du concept de socialisation ne peut être pertinent que si l'on se dote d'une approche empirique qui en délimite le contenu et les formes d'expression (Jellab, 1996). Le sens des savoirs scolaires est ainsi saisi à partir d'une approche qui « contextualise » l'expérience des apprenants en tenant compte de la spécificité du LP, de la manière dont les contenus visent à produire une socialisation professionnelle et de la façon dont les élèves s'approprient ou non les enjeux de leur formation. La notion de « forme de rapport aux savoirs » permet de dialectiser l'expérience scolaire : il s'agit de penser l'articulation entre les sujets et le contexte scolaire. Cette articulation, nous la situons tant au regard de la spécificité du contexte scolaire – le LP et ses formes scolaire et professionnelle, les pratiques pédagogiques qui s'y manifestent – qu'à partir d'une écoute attentive des éléments appartenant à l'histoire socio-subjective des apprenants. Si les notions de forme scolaire et de forme professionnelle permettent de spécifier le LP et les savoirs enseignés, elles n'épuisent pas l'essentiel de notre optique : parce que le rapport aux savoirs est étroitement lié au sens que l'élève donne au fait d'aller à l'école, de se mobiliser ou non sur les savoirs, parce que chaque sujet est porteur d'une histoire singulière, la pertinence heuristique d'une théorie sociologique réside dans un effort de mise en relation entre le contexte scolaire et la subjectivité de l'apprenant. Une telle approche parlant en terme de « formes de rapport aux savoirs » oblige à s'interroger sur les contenus enseignés, sur leur mise en forme et, à terme, sur le propre rapport aux savoirs

chez les enseignants. Aussi, la nature des savoirs enseignés et la manière dont les sujets, produits et producteurs de leur socialisation se confrontent et s'imprègnent des contenus scolaires enrichira notre connaissance tant des processus subjectifs et institutionnels participant de l'inégalité des trajectoires scolaires, que des relations complexes existant entre procès de socialisation et dynamique d'apprentissage. On peut ainsi, en oeuvrant pour le rapprochement entre la sociologie et la pédagogie, reprendre le postulat énoncé par B. Lahire : « Le travail sociologique sur les gestes d'étude, les techniques intellectuelles, les dispositifs pédagogiques, les savoirs et les savoir-faire scolaires, en explicitant l'implicite, en rendant visible l'invisible, en montrant le travail passé supposé dans les actes de compréhension du présent, rend imaginable une action pédagogique plus réaliste et peut aider l'école à contribuer à réduire les inégalités face aux savoirs écrits » (Lahire, 2000, 177).

## Références bibliographiques

- Agulhon, C. (1994), *L'enseignement professionnel : quel avenir pour les jeunes ?* Paris : Les Editions de l'Atelier.
- Ballion, R. (1993), *Le lycée, une cité à construire*, Paris : Hachette.
- Barrère, A. (1997), *Les lycéens au travail*, Paris : PUF.
- Bernstein, B. (1975), *Langage et classes sociales*, Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. et J-C. Passeron (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie de l'enseignement*, Paris : Minuit.
- Bautier, E. et J-Y. Rochex, (1998) *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?* Paris : A. Colin.
- Bautier, E., Charlot, B., Rochex, J-Y. (2000), « Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir », in *L'école, l'état des savoirs* (sous la direction de Agnès Van Zanten), Paris : La Découverte.
- Charlot, B.; E., Bautier et J-Y. Rochex (1992), *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, A. Colin.
- Charlot, B. (1997), *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos-Economica.
- Charlot, B. (1999), *Le Rapport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris : Anthropos-Economica.
- Demazière, D. et C. Dubar (1997), *Analyser les entretiens bibliographiques*. Paris : Nathan.
- Derouet, J-L. (1992), *Ecole et justice. De l'inégalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métalié.
- Dubar, C. (1991), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : A. Colin.
- Dubet, F. (1991), *Les lycéens*, Paris : Le Seuil.
- Dubet, F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris : Le Seuil.
- Dubet, F. et D. Martucelli (1998), *Dans quelle société vivons-nous ?* Paris : Le Seuil.
- Grignon, C. (1971), *L'ordre des choses*, Paris : Minuit.
- Jellab, A. (1996), « L'insertion sociale comme préalable à l'insertion professionnelle : le cas des jeunes fréquentant la mission locale », *L'Homme et la société*, N° 120.

- Jellab, A. (1997), *Le travail d'insertion en mission locale*, Paris : L'Harmattan.
- Jellab, A. (2001), *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris : PUF.
- Lahire, B. (2000), « Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire », in *L'école, l'état des savoirs* (sous la direction de Agnès Van Zanten), Paris : La Découverte.
- Rayou, P. (1994), *La cité invisible. Essai sur la socialisation politique des lycéens*, Paris : EHESS, Thèse de Doctorat en sociologie.
- Rochex, J-Y. (1994), « Pourquoi certains élèves défavorisés réussissent-ils à l'école ? », *Sciences humaines*, N° 44.
- Vincent, G. et al. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : PUL.